



**Universidade
de Aveiro
2015**

Departamento de Comunicação e Arte

**José Augusto Neves
de Moura**

***A menina de papel: Reflexão sobre um projeto de teatro
musical e sua implementação na comunidade***



**José Augusto Neves
de Moura**

***A menina de papel: Reflexão sobre um projeto de teatro
musical e sua implementação na comunidade***

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Helena Paula Marinho Silva de Carvalho, Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro e coorientação da Professora Doutora Sara Carvalho Aires Pereira, Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho à minha mãe que sempre acreditou em mim e que com muito carinho e apoio, me deu forças para que conseguisse alcançar mais uma etapa da minha vida.

O júri

Presidente

Professora Doutora Maria Helena Ribeiro da Silva Caspurro
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

Vogal – Arguente

Professora Doutora Maria Helena Gonçalves Leal Vieira
Professora Auxiliar, Universidade do Minho

Vogal – Orientadora

Professora Doutora Helena Paulo Marinho Silva de Carvalho
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

Agradecimentos

O trabalho desenvolvido no âmbito desta dissertação contou com o apoio de várias pessoas pelo que quero expressar a todos os meus sinceros agradecimentos:

À Professora Helena Marinho, pela disponibilidade, paciência que sempre manifestou na orientação da minha dissertação e pelas sugestões que foram fundamentais em todo o processo desenvolvido ao longo da mesma.

À Professora Sara Carvalho que de uma forma gentil aceitou o ser coorientadora desta dissertação e que foi muito importante no meu percurso académico.

Uma palavra também de agradecimento aos professores, alunos e funcionários do Conservatório de Música de Felgueiras e da Artmusic- Berço da Cultura da Lixa) pela disponibilidade manifestada na colaboração deste trabalho.

Ao Professor Virgílio Melo pelos sábios conselhos e instigações dadas em determinado percurso deste trabalho.

Ao amigo António Pacheco pela disponibilidade, acompanhamento e sugestões que em determinado momento desta dissertação me aconselhou.

Ao amigo Carlos Firmino companheiro de caminhada ao longo do curso e à sua esposa Maria Filomena que sempre me incentivaram e motivaram na realização e conclusão desta dissertação.

À Ana Moreira pela ajuda, paciência, motivação, incentivos que sempre manifestas-te nas diversas fases desta dissertação.

E finalmente um agradecimento a todos aqueles que de uma forma direta e indireta contribuíram e me apoiaram no decorrer e conclusão desta dissertação.

Palavras-chave

Teatro musical, Conto Infantil, Música na comunidade, Interdisciplinaridade

Resumo

O presente trabalho propõe-se refletir sobre um projeto de teatro musical, *A menina de papel*, realizado por uma comunidade educativa constituída por professores e alunos do Conservatório de Música de Felgueiras e da Artmusic-Berço da Cultura da Lixa, levada a cena na Casa das Artes de Felgueiras no dia 26 de julho de 2013. Este trabalho centra a sua intervenção em torno de dois eixos: música na comunidade e o teatro musical baseado no conto infantil *A menina de papel*. Na presente dissertação propus-me ainda conhecer e analisar a instância educativa e tudo o que lhe é intrínseco para através de um diagnóstico da situação, e da elaboração de um plano de trabalho que fosse de encontro às necessidades pessoais e profissionais das instituições já referidas. Tendo em atenção os objetivos propostos para este projeto, este documento descreve os principais conceitos teóricos que enquadram esta pesquisa, expõe o processo criativo da obra de teatro musical *A menina de papel*, da conceção ao palco, relatando os motivos da escolha do conto, as experiências vivenciadas durante cada etapa até às apresentações públicas, terminado com uma análise e avaliação dos resultados.

Keywords

Music Theatre, Children's tale, Music in the community, Interdisciplinarity

Abstract

This dissertation presents a musical theater project, *A menina de papel*, presented by an educational community that included teachers and students from the Felgueiras Conservatory of Music and Artmusic-Berço da Cultura da Lixa, presented at the Casa das Artes de Felgueiras on July 26th, 2013. This project focused its intervention around two main areas: music in the community and musical theater, based on the children's story *A menina de papel*. This project involved a diagnosis of the situation, and the development of a work plan that met the personal and professional needs of the aforementioned institutions.

Taking into account the project's aims, this document describes the main theoretical concepts that frame this research, exposes the creative process of musical theater work, the reasons that led me to choose the tale, the experiences during each stage and the public performances, and undertakes an analysis and evaluation of the results by subject area.

Índice

Agradecimentos	v
Resumo	vi
Abstract	vii
Índice	viii
Índice de quadros	xi
Índice de Figuras	xii
1 Introdução.....	1
2 Enquadramento teórico	3
2.1 Música na comunidade.....	3
2.2 O uso e as funções da música	5
2.3 As artes performativas e suas implicações nas artes	8
2.4 Pesquisa baseada nas artes	8
2.5 Métodos de investigação em música na comunidade.....	9
2.6 Educação e parcerias.....	10
2.7 Planeamento e organização na gestão de projetos.....	11
3 <i>A menina de papel: da conceção ao palco</i>	13
3.1 Dados sobre o conto e a sua adaptação	13
3.2 A criação musical – processos de composição e a sua relação com o conto	15
3.2.1 Introdução (1ª cena)	15
3.2.2 Primeiro ato – monólogo da avó Alice (2ª cena)	16
3.2.3 Primeira dança (3ª cena)	17
3.2.4 Segunda dança (3ª cena)	19
3.2.5 Terceira dança (3ª cena).....	21
3.2.6 Segundo ato – diálogo entre a avó Alice e a menina de papel (4ª/5ª cena).....	22
3.2.7 Canção “Quero ter riscos” [Secção A] (6ª cena)	24
3.2.8 Terceiro ato (7ª cena)	26
3.2.9 Canção “Partiram à descoberta” (8ª cena)	26
3.2.10 Canção “Cartas de amor” (9ª cena).....	27
3.2.11 Canção “Quero ter riscos” [Secção A] e [Secção B].....	28

3.2.12	Secção final.....	29
3.3	Implementação do projeto – preparativos para a produção	30
3.3.1	Caracterização do contexto	32
3.3.1.1	Caracterização das instituições.....	32
3.3.1.2	Caraterização dos intervenientes	32
3.3.2	Caracterização das atrizes	33
3.3.3	Caracterização da orquestra e do coro	33
3.3.4	Caracterização dos figurinos.....	34
3.3.5	Caracterização dos cenários	34
3.4	Os processos de produção do espetáculo – Apresentações públicas	37
3.4.1	Gestão do tempo	37
3.4.2	Criação das cenas.....	41
3.4.3	Criação das coreografias	42
3.4.4	Adereços, objetos das cenas e figurinos	43
3.4.5	Ensaios gerais.....	44
3.4.6	Apresentações públicas.....	45
4	Métodos de avaliação do projeto.....	47
4.1	Método de investigação	47
4.2	Análise de conteúdo	47
4.3	Abordagem no terreno – A entrevista	48
4.4	A escolha dos inquiridos	48
4.5	Questões das entrevistas colocadas à escritora, à ilustradora e participantes.....	49
4.5.1	Questões colocadas à escritora e à ilustradora.....	49
4.5.2	Questões colocadas aos professores participantes	49
4.5.3	Questões colocadas aos alunos participantes.....	50
5	Análise e avaliação dos resultados por áreas temáticas	51
5.1	A arte na educação e no desenvolvimento do aluno	51
5.2	Educação através da arte.....	53
5.3	Efeitos das atividades artísticas numa comunidade	55
5.4	Transversalidade nas artes	56
5.5	Gestão/diagnóstico/análise das dificuldades e soluções encontradas	56
6	Conclusão	59
7	Bibliografia.....	63

Anexos	65
Anexo 1 – Entrevistas	67
Entrevista colocada à escritora	69
Entrevista colocada à ilustradora.....	70
Entrevista colocada ao professor 1	71
Entrevista colocada ao professor 2	72
Entrevista colocada ao professor 3	73
Entrevista colocada ao professor 4	74
Entrevista colocada ao aluno 1	75
Entrevista colocada ao aluno 2	76
Entrevista colocada ao aluno 3	77
Entrevista colocada ao aluno 4	78
Anexo 2 – Declaração dos direitos de imagem	79
Anexo 3 – Ficha técnica	81
Anexo 4 – Cartaz digital	83
Anexo 5 – Ilustrações	85
Ilustração nº 1	87
Ilustração nº 2	88
Ilustração nº 3	89
Ilustração nº 4	90
Ilustração nº 5	91
Ilustração nº 6	92
Ilustração nº 7	93
Ilustração nº 8	94
Anexo 6 – Livro do conto infantil A menina de papel	95
Anexo 7 – Partitura do teatro musical	97
Anexo 8 – DVD do teatro musical.....	99

Índice de quadros

Quadro 1 – Preparativos para a produção	31
Quadro 2 – Ensaios no mês de julho	39
Quadro 3 – Plano de estudo	41

Índice de Figuras

Figura 1 – Áreas de questionamento, adaptado de Higgins	10
Figura 2 – Cartaz do espetáculo	13
Figura 3 – Introdução [comp. 1-22]	16
Figura 4 – Primeiro ato [comp. 27-36] – Estilo contrapontístico imitativo	17
Figura 5 – Primeiro ato [comp. 84-108] – Dança	19
Figura 6 – Primeiro ato [comp. 111-171] – Ballet/Canção	21
Figura 7 – Primeiro ato [comp. 172-190] – Introdução à terceira dança	21
Figura 8 – Primeiro ato [comp. 192-190] – Terceira dança	22
Figura 9 – Segundo ato [comp. 40-48] – A personificação da menina de papel	23
Figura 10 – Segundo ato [comp. 49-58] – A personificação da menina de papel	24
Figura 11 – Segundo ato [comp. 142-154] – Canção “Quero ter riscos” [Secção A]	25
Figura 12 – Terceiro ato [comp. 25-46] – Canção “Partiram à descoberta”	27
Figura 13 – Terceiro ato [comp. 48-68] – Canção “Cartas de amor”	28
Figura 14 – Terceiro ato [comp. 82-99] – Canção “Quero ter riscos” [Secção B]	29
Figura 15 – Terceiro ato [comp. 100-118] – Secção final	30
Figura 16 – Atrizes (a menina de papel – Avó Alice)	33
Figura 17 – Orquestra e coro	34
Figura 18 – Construção dos cenários	36
Figura 19 – Cenários	37
Figura 20 – Marcações de cena	42
Figura 21 – Coreografias	43
Figura 22 – Ensaios gerais	45
Figura 23 – Apresentações públicas	46

1 Introdução

A presente investigação foi desenvolvida com base numa reflexão sobre a importância das experiências vivenciadas no âmbito da implementação de um projeto numa comunidade: a construção de um espetáculo de teatro musical baseado no conto *A menina de papel*. Deste modo pretende-se compreender de que forma a implementação deste projeto contribuiu para o desenvolvimento e bem-estar dessa comunidade.

Assim, partindo da questão de investigação “De que forma a implementação em comunidade de um projeto de teatro musical pode contribuir para o desenvolvimento e bem-estar dos alunos e satisfazer as necessidades sentidas no ensino artístico especializado?” definiram-se os seguintes objetivos:

- Compreender e refletir sobre a importância de projetos de teatro musical para a comunidade;
- Identificar estratégias e princípios orientadores promotores do envolvimento e bem-estar dos alunos na sua participação no teatro musical.

A partir desta questão outras surgiram tais como: qual a relação entre teatro, música, conto infantil, música na comunidade e interdisciplinaridade? Qual a importância da música no teatro e vice-versa ?

Na base da escolha de tema estiveram motivações pessoais e académicas. Neste caso concreto, e porque a teoria e a prática são realidades inseparáveis, surgiu a possibilidade de realizar um teatro musical onde encontrei caminhos para a compreensão da teoria e a sua relação e aplicação com a prática. Além disso o teatro musical é um género artístico em que se pode combinar artes tão distintas como a música, o canto, diálogos falados, o teatro e a dança.

Para a conceção de uma obra de teatro musical é importante considerar três componentes: o enredo, referente à parte falada ou à parte mais dramática do espetáculo; a interpretação teatral, referente à dança, encenação e ao canto; a música e a letra, referentes ao espaço. Uma das principais características do teatro musical prende-se com o facto de cada artista acumular três funções: cantor, ator e ao mesmo tempo bailarino; uma outra particularidade não menos importante diz respeito ao momento de maior emoção dramática do teatro musical residir frequentemente numa canção.

Neste sentido, e através desta manifestação artística e com o intuito de dinamizar um tipo de apresentação pública por parte dos alunos, professores e comunidade, pensou-se num desafio e estímulo para toda uma comunidade escolar que extravasasse o espaço da sala de aula e desenvolvesse os aspetos cénicos que o teatro musical pode proporcionar.

É de realçar, no teatro musical, a complementaridade entre a música e as diferentes artes e o seu carácter integrador, permitindo o desenvolvimento dos jovens em diferentes áreas curriculares. Assim sendo, o teatro musical foi abordado nesta presente investigação como um recurso educativo a ter em consideração no processo de ensino / aprendizagem.

O presente documento descreve como este projeto foi idealizado, desde os motivos que me levaram à escolha do conto até às apresentações públicas na casa das Artes de Felgueiras. Consta ainda a descrição dos procedimentos para a preparação e implementação do projeto. Assim sendo, este trabalho tem como finalidade descrever todo o processo desde a sua criação, passando pela sua produção, e finalmente a sua implementação. Neste sentido este documento encontra-se organizado em sete secções: Introdução; Enquadramento teórico; *A menina de papel*: da conceção ao palco; Métodos de avaliação do projeto; Análise e avaliação dos resultados; Conclusão, e, por último, Bibliografia.

2 Enquadramento teórico

Este trabalho é desenvolvido dentro de uma perspetiva sociocultural da música na comunidade. Neste sentido, a música na comunidade, como enfoque para trabalhos académicos, tem vindo a ampliar os seus espaços de intervenção em diferentes contextos, onde são valorizadas as experiências musicais. Este capítulo descreve os principais conceitos teóricos que enquadraram esta pesquisa.

O presente capítulo está dividido em sete partes: 1) música na comunidade, 2) o uso e as funções da música, 3) as artes performativas e suas implicações nas artes, 4) pesquisa baseada nas artes, 5) métodos de investigação em música na comunidade, 6) educação e parcerias, e 7) planeamento e organização na gestão de projetos.

2.1 Música na comunidade

O conceito de música na comunidade como uma realização académica é um campo emergente e, como tal, “uma descrição que constitua uma prática de música na comunidade pode ser bastante ampla” (Veblen & Olsson, 2002, p. 730).

Neste sentido, podemos classificar este conceito como um tema ainda pouco explorado, versátil, e que pode e deve ser encarado de acordo com o contexto em que a atividade decorre: “o argumento normalmente apresentado é que atividades e eventos assim considerados são muito diversos, complexos, multifacetados e ligados a um contexto dificultando uma definição universal” (Higgins, 2010, p. 8).

Normalmente, esta abordagem visa promover uma prática musical individual e em conjunto, uma partilha de vivências de experiências artísticas, fomentar percursos pessoais e profissionais consistentes, incentivar músicos capazes de intervir em contextos culturais e sociais, promover o contacto com contextos reais, num processo formativo de articulação entre a teoria e a prática, dar aos jovens uma formação sólida com uma forte incidência na valorização e articulação de competências de: performance instrumental e vocal; trabalho de equipa; criação musical. Este tipo de eventos pode ser direcionado para qualquer tipo de público: infantil, juvenil, adulto ou idoso. Assim sendo, as atividades educativas acabam por ser instrumentos importantes no processo de desenvolvimento do aluno.

No entanto, a música na comunidade pode constituir uma abordagem excessivamente aberta e, em muitos casos, nem sempre satisfatória. Schippers reforça esse sentimento observando

que um dos fatores que contribuem para a confusão em torno da definição de música na comunidade é a tendência para misturar prática e crenças:

One of the contributing factors to this confusion is that definitions of community music tend to mix descriptions of specific practices with organization, artistic and pedagogical approaches, and sets of beliefs underlying the activities. This is apparent in a fairly typical statement by a well-respected Australian practitioner, who asserts that community music brings joy to life; involves lifelong learning; creates pathways for young people; provides work for professional musicians; develops audiences of the future; is an outlet for creativity; celebrates local community life; brings professional musicians into the community; belongs to people of all ages; helps people belong to their community; creates opportunities for all the arts; develops skills of many kinds; develops pride in local cultural identity; celebrates cultural diversity; purchases music commodities; provides entertainment; supports and promotes professional artistic activities; works in partnership with other community groups and organisations. (Schippers, 2009, p. 93)

Sendo assim, a música na comunidade, só por si, não justifica determinado tipos de crenças subjetivas, sendo necessário criar outras oportunidades de forma a promover o bem-estar e aprofundar novas valências.

Em relação aos profissionais que se denominam músicos de comunidade, podem-se encontrar em centros de artes, escolas, instalações desportivas, estúdios de gravação, locais de adoração, casas de pessoas e numa grande variedade de outros contextos comunitários (Higgins & Bartleet *apud* Higgins, 2010, p. 8). Higgins propõe três amplas perspetivas de música na comunidade: música na comunidade como a “música de uma comunidade”; música na comunidade como “prática musical comunitária”; música na comunidade como uma intervenção ativa entre o líder ou líderes musicais e participantes (Higgins, 2010, p. 8).

Enquanto a primeira perspetiva dá ênfase e identifica um determinado tipo de música pertencente a uma determinada comunidade, a segunda perspetiva, de certa forma, é muito idêntica à primeira, sendo que o seu enfoque está mais centrado numa perspetiva do que é ser parte integrante dessa mesma música. Relativamente à terceira perspetiva, pode ser entendida como uma prática musical realizada fora das instituições de ensino oficial.

Em relação à prática de trabalhos realizados nesta área, ainda há muito para investigar e pesquisar. Leavy observa que “música e (dança) permanece a forma de arte menos explorada com relação à metodologia de pesquisa baseada nas artes” (Leavy, 2009, p. 106). De certa forma parece que existem ainda poucos exemplos consistentes de pesquisa baseada em música na comunidade.

2.2 O uso e as funções da música

Ao longo dos últimos anos as funções da música na sociedade têm sido motivo de várias investigações e reflexões realizadas por vários pesquisadores. Entre eles destacam-se: Merriam (1964); Ibañez (1998); Gifford (1988); Swanwick (1997, 2003); Campbell (1998); Bresler (1996).

Merriam (1964) encontra grandes diferenças entre os termos “uso” e “funções” da música: “The title of this chapter implies that there is a difference of meaning between ‘uses’ and ‘functions’ and that the difference is a significant one” (Merriam, 1964, p. 209). Para o autor o “uso” refere-se à situação na qual a música é aplicada nas ações humanas, enquanto a “função” diz respeito às razões e intenções para a qual a música é utilizada:

By the definition here offered 'function' is the contribution which a partial activity makes to the total activity of which it is a part. The function of a particular social usage is the contribution it makes to the total social life as the functioning of the total social system. Such a view implies that a social system [...] has a certain kind of unity, which we may speak of as a functional unity. We may define it as a condition in which all parts of the social system work together with a sufficient degree of harmony or internal consistency, i.e., without producing persistent conflicts which can neither be resolved nor regulated. (Merriam, 1964, p. 211)

Neste sentido o modo como a música é usada pode determinar a sua função, mesmo que esta não tenha sido concebida para aquela função.

Nesta linha de pensamento Merriam, após diversos estudos realizados em diferentes contextos sociais, classificou e organizou as funções sociais da música na sociedade em dez categorias:

função de expressão emocional; função de prazer estético; função de divertimento, entretenimento; função de comunicação; função de representação simbólica; função de reação física; função de impor conformidade às normas sociais; função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos; função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura e função de integração na sociedade. (Merriam, 1964, p. 219-226).

De referir ainda que, posteriormente e a partir da categorização realizada por Merriam, vários autores elaboraram reflexões sobre as funções sociais da música.

Hummes cita no seu artigo Swanwick, o qual faz referência ao seu trabalho analítico referente às funções da música listadas por Merriam. Swanwick divide as mesmas em duas possibilidades: a transformação e transmissão, ou reprodução cultural. Para ele as funções de expressão emocional, prazer estético, comunicação e representação simbólica, mesmo apresentando componentes reprodutivos, podem também apresentar metáforas que apresentam novos

significados. Já em relação à validação das instituições sociais, além da imposição de normas sociais de auxílio a qualquer tipo de ritual religioso ou de qualquer contributo para uma estabilidade cultural, contribui também para a integração nessa mesma sociedade. O autor reforça o seu pensamento referindo que a construção do conhecimento e o desenvolvimento criativo são importantes. Neste sentido é fundamental salientar as funções da música na mutação cultural e não só na sua reprodução (Swanwick *apud* Hummes, 2004, p. 20). “Os professores de música têm também que perguntar a si mesmos se eles estão interessados principalmente em reposta cultural, ou se eles estão também buscando algo mais abrangente e aberto (Swanwick *apud* Hummes, 2004, p. 20)”.

Swanwick (2003) corrobora a lista das funções da música de Merriam, enfatizando as funções da mesma não apenas na sua reprodução cultural como também numa construção de significados, e neste sentido afirma:

Os professores perderiam estudantes, caso se comprometessem unicamente com os tímidos e culturalmente limitados elementos da lista de Merriam, embora isso seja parte do que é feito. O foco educacional tem, acima de tudo, de estar nos verdadeiros processos do fazer musical. Somente então é possível dar sentido ao contexto, seja histórico, social, biográfico, acústico ou outro (Swanwick *apud* Hummes 2004, p. 20).

Na mesma linha de pensamento, Campbell utiliza as categorias de Merriam como referencial, afirmando que o âmbito musical das crianças é bastante mais alargado nas suas capacidades em relação aos adultos, realçando que as crianças escutam diferentes tipos de música:

para as crianças, o significado da música é profundamente relacionado à função. A “música é boa”, dizemos, deveria ser a base da experiência infantil; “boa para quê?” questionam elas. As crianças usam a música de todas as formas e funções, e descobrem que, ao pensar e fazer música, são animadas por ela, confortadas nela, reflexivas através dela, exuberantes com o resultado dela. O uso da música varia do lúdico ao sério, e do solitário ao social. Estes usos e funções moldam-se às categorias levantadas por Merriam (1964) e Gaston (1968); eu utilizo a lista de Merriam como referencial. Mais importante, a música contribui positivamente para a vida das crianças, e muitas reconhecem mesmo a sua juventude e imaturidade que não poderiam viver sem ela. (Campbell *apud* Hummes, 2004, p. 20)

Ao nível da escolha da música Campbell salienta que a criança escolhe a música por uma determinada afinidade especial e que a ajusta às suas particularidades, não necessitando da ajuda de um adulto para determinar os seus gostos musicais, podendo a função da música ser ajustável para a múltiplos usos: “A música está aí para o deleite das crianças, e elas se deliciam (Campbell *apud* Hummes, 2004, p. 21)”. Em síntese, a criança deve conhecer e estar em contacto com todos os tipos de música e utilizá-la para diferentes fins: “A criança é capaz de entender a música do seu

tempo e lugar, tanto quanto pela história como por várias outras culturas, ganhando assim, um maior discernimento intelectual via essas explorações (Campbell *apud* Hummes 2004, p. 21)”.

Tendo como base ainda as funções da música de Merriam, Ibañes apresenta as funções desempenhadas pelas representações sociais:

Comunicação social, que correspondia exatamente à função social da música de comunicação citada por Merriam, ou seja, comunica informações diretamente Aqueles que entendem a linguagem que está sendo expressa; integração da novidade social, cujo fim é manter a coesão e a estabilidade social da música de contribuição para a comunidade e estabilidade; legitimação de ordem social, tanto a nível simbólico como a nível prático, dando às representações sociais a capacidade de orientar as condutas, que corresponderia às funções sociais da música de impor conformidade a normas sociais, de representação simbólica e de validação das instituições; expressão pessoal, que corresponderia à função da música como uma expressão emocional de Merriam, quando se refere à função da música como uma expressão de libertação dos sentimentos, libertação das ideias reveladas ou não reveladas no discurso, etc.; configuração grupal, que corresponderia à função da social da música de contribuição para a integração na sociedade, em que a música fornece um ponto de convergência no qual os membros da sociedade se reúnem para participar de atividades que exigem cooperação e coordenação do grupo. (Ibañes *apud* Hummes 2004, p. 21)

De acordo com Bresler (1996), os agentes das instituições valorizam muito o aspeto social das artes, atendendo a que estas podem desempenhar um forte elo entre a comunidade e a escola, vínculo esse que pode estar presente em diversos eventos comunitários. Assim sendo, o contributo por parte de professores com conhecimentos específicos nas diferentes áreas das artes, aliada a uma criação desprendida por parte dos alunos e dos diferentes agentes envolvidos no projeto, na busca de uma autoexpressão, podem contribuir para a aquisição de conhecimentos diversos e em diferentes áreas. Assim sendo, Bresler descreveu o ensino das artes em três escolas americanas e listou quatro orientações para esse ensino, que podemos considerar como funções para as quatro áreas das artes, música, teatro, dança e artes visuais: “as artes como orientação (ou função) social; as artes como subservientes às disciplinas académicas; as artes como orientação efetiva, como autoexpressão; as artes como disciplina de conhecimento e habilidades específicas (Bresler *apud* Hummes, 2004, p. 23)”.

Na mesma linha de pensamento Gifford, ao investigar as escolas australianas, especificamente a educação musical nas escolas, fala sobre as funções da música no currículo escolar, posicionando-se quanto à sua importância neste contexto. Para Gifford, a música tem vários propósitos, pois é uma linguagem que formula significações pelo som:

esta também oferece outros benefícios como interação social e, através do processo de transferência, desenvolve certas qualidades, como concentração, memória e coordenação física [...] a música apresenta potencial integrador, embora seja uma forma ímpar de conhecimento que oferece modos distintos de interação direta com o som. (Gifford *apud* Hummes, 2004, p. 24)

É de realçar ainda que Gifford acrescenta ainda outras funções que a música pode ter na educação musical como:

música como diversão e prazer; música e educação para o lazer; música como transferência de saber; música e integração; música como agente socializante; música como herança cultural; música como autoexpressão ou expressão das emoções; música como linguagem; música como conhecimento; música como educação estética. (Gifford *apud* Hummes, 2004, p. 24)

2.3 As artes performativas e suas implicações nas artes

No que diz respeito às artes performativas e as suas implicações nas artes, Seidel (2002) coloca a seguinte questão:

What can those in music education learn from the research being pursued in the other performing arts disciplines? The performing arts share many elements-aspects of visual, representation, sound, language, movement, and feeling. Recently, the disciplines have come to some agreement regarding what should from the arts learning experience. (Seidel, 2002, p. 977)

Neste sentido o autor defende que a partilha e a interligação das diferentes artes, através das experiências de cada uma, podem proporcionar uma oportunidade a toda uma comunidade de trabalhar com artistas na criação, realização, exploração, improvisação e experimentação. Para isso é importante estudar todo um contexto histórico e social de uma comunidade de forma a poder dar sentido às obras de arte.

2.4 Pesquisa baseada nas artes

A pesquisa baseada nas artes pode ser definida como: “[a] utilização sistemática do processo artístico, a prática real de expressões artísticas em todas as diferentes formas de artes como a principal forma de compreender e examinar as experiências, tanto dos pesquisadores

quanto das pessoas envolvidas nos estudos” (McNif, 2008, p. 29). Na mesma linha de pensamento Leavy afirma que “as práticas de pesquisa baseadas nas artes podem ser categorizadas como um conjunto de ferramentas metodológicas utilizadas por pesquisadores qualitativos durante todas as fases da pesquisa social, incluindo coleta de dados, análise, interpretação e representação” (Leavy, 2009, p. 2-3).

Higgins (2010) propõe uma pesquisa baseada nas artes como um paradigma adequado para a pesquisa da música na comunidade. Assim sendo, considerou as estratégias e métodos de pesquisa empregues atualmente na investigação de música na comunidade e questionou se a pesquisa atual está representada na sua prática corretamente. Dividiu a sua pesquisa em cinco secções: 1) o que se entende por música na comunidade; 2) estratégias e métodos de pesquisa atuais; 3) o que é pesquisa baseada nas artes e porque os seus procedimentos podem ser apropriados para a música na comunidade; 4) algumas reflexões sobre como podem ser a prática de música na comunidade e a prática baseada nas artes; e 5) algumas considerações finais (Higgins, 2010, p. 8).

2.5 Métodos de investigação em música na comunidade

Para responder à questão “Quais são as estratégias e métodos de pesquisa atualmente empregues para investigar música na comunidade?” Higgins recorreu aos artigos e comunicações retirados do *International Journal of Community Music*, a publicações publicadas e não publicadas retiradas da Commission of Community Music Activity, e a uma seleção de outros artigos retirados de revistas de educação musical, num total de 2013 entre 1990 e 2010. Posteriormente foi realizada uma análise dos conteúdos de cada artigo e comunicação e, desse processo, resultaram catorze categorias: estudos de caso; avaliação de projeto; explorações teóricas; relatórios de projeto; reflexão pessoal; pesquisa etnográfica; pesquisa filosófica; pesquisa histórica; *survey*; pesquisa sobre política; narrativas; pesquisa biográfica; pesquisa-ação; pesquisa fenomenológica (Higgins, 2010, p. 9).

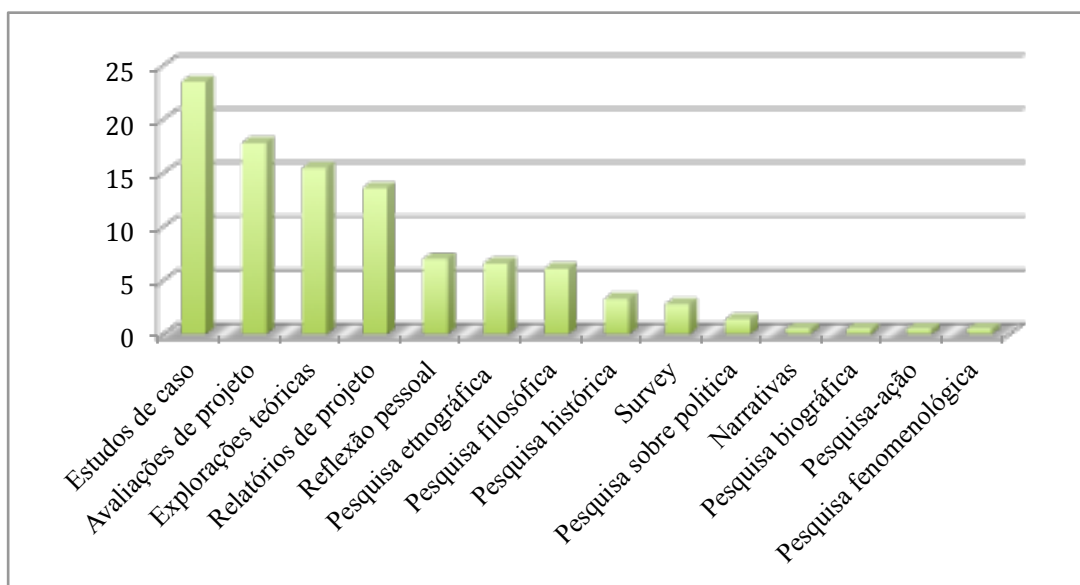


Figura 1 – Áreas de questionamento, adaptado de Higgins (2010, p. 9).

Como podemos observar, estudos de caso, avaliações de projeto, explorações teóricas e relatórios de projeto são os tipos de investigação mais frequentes. Após identificadas as catorze categorias, Higgins coloca uma segunda questão relacionada com a anterior: “Quão eficazmente essa pesquisa tem refletido as realidades práticas de música na comunidade?” Como resposta a esta questão o autor afirma que cada vez mais o pesquisador tem incidido sobre a prática, defendendo que é cada vez mais importante uma aproximação e intervenção ativa entre os líderes musicais e os participantes, de forma a ter uma percepção efetiva entre o fazer musical e as pessoas (Higgins, 2010, p. 10).

2.6 Educação e parcerias

As parcerias, ao longo desta última década, têm vindo a desempenhar um papel cada vez mais importante e fundamental na formação dos jovens: “Partnerships between schools and outside organizations and individuals are essential to the kinds of educational development we are advocating. They are not additional luxuries” (Robinson *apud* Hallam 2011, p.156). Na mesma linha de pensamento, Dreeszen reforça a ideia da importância do trabalho em parcerias e aponta como objetivo principal dar uma resposta e simultaneamente uma oportunidade para um conjunto de entidades poderem desenvolver um projeto comunitário: “A partnership may be created in response to a problem or to an opportunity, it may be short or long-term, it may be a one-time arts

event in school or a comprehensive curriculum development project” (Dreeszen *apud* Hallam 2011, p. 157).

Neste sentido, é fundamental que haja uma boa colaboração, assim como uma coordenação capaz de, em conjunto, obter o máximo partido das potencialidades de cada entidade:

Everyone involved in music education should work together [...] we need coordination and collaboration between all music providers, both in and out school [...] to make the most of the strengths and resources of each [...] How are we going to do that? [...] Bring together everyone involved in music education at a local level, to identify and assess local needs and priorities, plan resources and coordinate a more effective delivery of music educational in schools and local communities (Rogers *apud* Hallam, 2011, p. 156).

Assim sendo, podemos dar aos jovens uma vasta gama de experiências enriquecedoras e, ao mesmo tempo, ir ao encontro das necessidades culturais de uma comunidade, muitas vezes carente.

2.7 Planeamento e organização na gestão de projetos

Segundo o Ministério de Educação (1977) o educador deve planear e organizar o seu trabalho avaliando se o método utilizado é o mais adequado para a criança, promovendo assim o desenvolvimento e a aprendizagem da mesma. Desta forma, e em conjunto com os parceiros envolvidos num projeto comunitário, e de maneira a rentabilizar aspetos como a gestão do tempo na preparação e qualidade do trabalho, Bretherick & Keeler afirmam: “The success of partnerships lies much in the quality preparation and follow-up work as in the event itself. Planning together in advance is the only way to be sure a project will work.” (Bretherick & Keeler; Dreeszen *apud* Hallam, 2011, p. 163). Por conseguinte, é importante fazer um bom planeamento para evitar falhas que possam colocar em causa a realização e a concretização de um trabalho.

3 *A menina de papel: da concepção ao palco*

No presente capítulo faço uma exposição descritiva de todo o processo criativo da obra de teatro musical *A menina de papel*. Aqui relato os motivos que me levaram à escolha deste conto, as experiências vivenciadas durante cada etapa até às apresentações públicas na casa das Artes de Felgueiras.

Neste sentido dividi este capítulo em quatro partes: 1) Dados sobre o conto e a sua adaptação; 2) A criação musical – processos de composição e sua relação com o conto; 3) Implementação do projeto – preparativos para a produção; 4) Os processos de produção do espetáculo – as apresentações públicas.

3.1 Dados sobre o conto e a sua adaptação

O conto *A menina de papel* é da escritora Teresa Guimarães, com ilustrações de Anabela Dias; foi publicado pela Editora Trinta por uma Linha e está integrado no Plano Nacional de Leitura. Trata-se de um conto com uma forte componente pedagógica que considere adequada e inspiradora para a minha criação musical. Na capa do livro pode ler-se:

Ser avó é ter um rosto transparente e um colo transbordante de afetos esvoaçantes! Em “A menina de papel” cada um de nós descobre que, na (sua) avó, pode (re) encontrar o prazer de ser embalado, o gosto pelas memórias, a lembrança calma das histórias, o riso cúmplice das brincadeiras e os abraços de ternura com cheiro a lúcia-lima (Guimarães, 2010, capa do livro).



Figura 2 – Cartaz do espetáculo.

Depois de ler o conto entrei em contacto com a escritora e posteriormente com a editora no sentido de obter autorização para a realização de um projeto comunitário através da criação de uma obra de teatro musical. Entendi que, partindo desta forma de manifestação artística e cultural, pudesse motivar os alunos bem como a comunidade no envolvimento e dinamização da arte cénica, complementando assim uma comunhão entre a escola como instituição e o meio envolvente. Posteriormente, e com o consentimento da escritora, realizei algumas alterações ao conto. A menina de papel decide deixar a sua casa, uma caixa de cartão e partir para uma viagem. Durante a sua viagem conhece Alice, uma avó que aos poucos vai conhecendo. Teresa Guimarães explora de uma forma subtil as relações entre o real e o imaginário, como que um tributo ao papel de avó e à importância da ternura presente nas memórias e nas lembranças dos afetos que se trocaram. As ilustrações de Anabela Dias são a cereja no topo do bolo, de uma forma original, sensível, surpreende o leitor na forma como recria as personagens, os ambientes e os momentos partilhados. Comecei por dividir este em três secções: uma primeira secção narrativa, em que a avó descreve todo o espaço físico envolvente num balbuciar introspectivo, fazendo dela um narrador homodiegético e simultaneamente personagem; uma segunda secção que dá início ao diálogo entre a avó Alice e a menina de papel, criando como que uma humanização da menina pelo gesto da avó e gerando laços de afetividade no seu imaginário; por último, uma terceira secção que envolve toda a realidade do conto, criando desta forma o enfoque do mesmo ou seja, todas as recordações se tornam como que uma realidade fantasiada.

Uma outra questão prendeu-se com a utilização do texto, se este seria utilizado na sua íntegra ou não. Depois de contactar novamente a escritora e lhe explicar o meu ponto de vista sobre o conto e com o consentimento da mesma, optei por substituir algumas partes por secções musicais como, por exemplo, “Rodopiou! Rodopiou! Rodopiou. E ao som do vento dançou...” (Guimarães, 2010, p.10), o texto foi substituído pelo movimento da menina, neste sentido a composição teve aqui um papel descritivo, com os instrumentos a recriarem a envolvente sonora do vento. Da mesma forma, e em todas as secções, a composição comporta um papel descritivo quando a mesma substitui o texto ou palavras significativas. Assim o conto foi recriado em três atos que possibilitaram a composição. A divisão do conto deve-se ao facto de construir três momentos distintos da obra, os quais originaram a sequência da obra em três atos.

Relativamente às ilustrações do conto, a simplicidade das mesmas, a genuinidade das suas linhas e a espontaneidade com que as suas cores se realçam, coadjuvaram a construção da cenografia, servindo estas assim de pano de fundo para as projecções na tela durante as apresentações públicas, enriquecendo toda a ação do teatro musical.

Desta forma fiquei com uma perceção mais clara e consciente de como trabalhar o conto, como articular a parte literária com a música, o teatro, cenários e criar continuidade e diversidade.

3.2 A criação musical – processos de composição e a sua relação com o conto

Para a realização musical utilizei os meios existentes da escola bem como as potencialidades dos alunos como instrumentistas. Os instrumentos escolhidos permitiram criar o ambiente sonoro direcionado à representação das personagens, promovendo a continuidade e fluência do conto. A instrumentação utilizada nesta obra foi a seguinte: violino, flauta transversal, clarinete, saxofone, fagote, trompete, trombone e vibrafone.

A composição musical foi realizada em dezoito meses (outubro de 2011 a março de 2013), resultando na sequência abaixo descrita. A recolha do material para a criação dos cenários teve início em abril de 2013. Posteriormente elaborou-se o plano de ensaios da peça. Numa primeira fase procedeu-se aos ensaios em separado (orquestra, coro e personagens) e, seguidamente, a junção das três partes. Por último, procedeu-se à construção, criação e montagem dos cenários, realizados por alunos e professores.

3.2.1 Introdução (1ª cena)

Para a introdução à obra, a orquestra e o coro fazem uma sugestão da ação da avó Alice que já se encontra em palco, é como uma evocação direcionada ao público. Desta forma a envolvente sonora criada corresponde ao espaço físico e cénico das personagens do conto. O primeiro momento musical acontece aquando de um som contínuo no violino (com surdina), servindo este de nota pedal a um tema realizado pelo vibrafone, tema esse que, por sua vez, vai despoletar um diálogo musical entre o violoncelo e o coro. A introdução termina com a primeira intervenção da avó Alice.

Foi meu interesse o equilíbrio da componente sonora, como substituição de um texto não presente, como se pode verificar na figura 3.

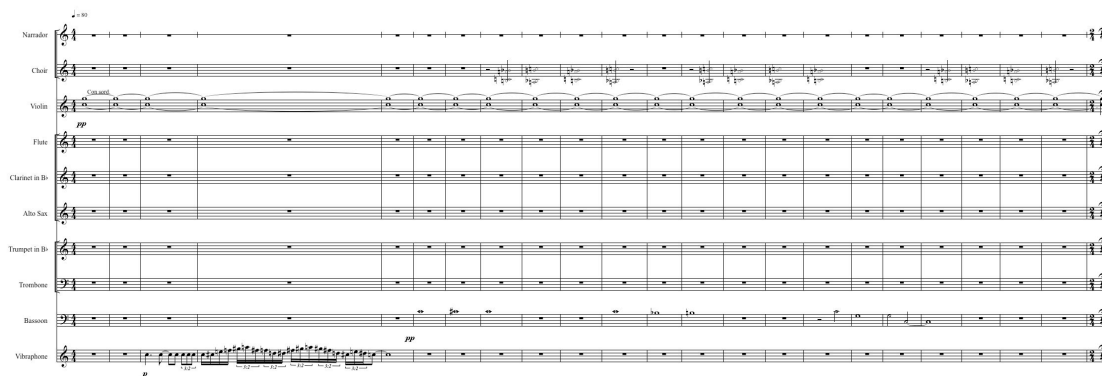


Figura 3 – Introdução [comp. 1-22]

3.2.2 Primeiro ato – monólogo da avó Alice (2ª cena)

O primeiro ato inicia-se com a segunda cena que, juntamente com a segunda projeção, dá sustento a uma narrativa descritiva em que a orquestra enfatiza o conteúdo do texto através de pequenos motivos contrapontísticos. Para uma melhor e mais ampla exploração tímbrica, utilizei ocasionalmente a variação de parâmetros musicais tais como: timbre, altura, duração, intensidade, forma, de maneira a poder explorar a extensão dos instrumentos na sua plenitude. Sendo assim, cada verso do monólogo foi considerado uma entidade diferente e ajustado à instrumentação. A subtileza instrumental associada à dança tenta suavizar os passos da personagem (menina), sugerindo o seu desejo de viajar.

Como podemos verificar na figura 4, o estilo contrapontístico imitativo atua como um elemento agregador e figurativo entre a parte do monólogo falado e o contínuo musical. Este contraponto imitativo é baseado na criação de motivos melódico-rítmicos simples sobrepostos, que vão atuar como elemento agregador ao longo do primeiro e segundo atos.

The musical score for the first act, measures 27-36, is presented in a contrapuntal imitative style. The score includes parts for Narrador, Choir, Violin, Flute, Clarinet in Bb, Alto Sax, Trumpet in Bb, Trombone, Bassoon, and Vibraphone. The music features complex rhythmic patterns, including triplets and sixteenth notes, and dynamic markings such as *mf*, *p*, and *pizz.* The score is marked with 'A' at the beginning and '3:2' at the end.

Figura 4 – Primeiro ato [comp. 27-36] – Estilo contrapontístico imitativo

3.2.3 Primeira dança (3ª cena)

A primeira dança ocorre durante a terceira cena e a terceira projeção. Aqui pretendi partir da desconstrução, da experimentação e da criação de movimentos já que a bailarina tem autonomia para improvisar as suas próprias coreografias em cena. Nesta primeira dança, a morfologia musical, algo Stravinskiana, tenta caracterizar a desarticulação da personagem dando-lhe um carácter quase pantomímico. A simplicidade do conteúdo musical e da orquestração subtil sugere uma contradição com a dança um pouco confusa da menina, que aos poucos se vai materializando no imaginário da avó. A composição tem uma harmonia um pouco sombria; no entanto ela é elevada pelo tema do trompete que se propaga aos restantes instrumentos, acabando por se fundir com os mesmos e concluir a dança, como podemos verificar na figura 5.

The musical score is for the first act (comp. 84-108) - Dança. It features a full orchestra and a choir. The instruments listed are Narrador, Choir, Violin, Flute, Clarinet in Bb, Alto Sax, Trumpet in Bb, Trombone, Bassoon, and Vibraphone. The score shows a complex arrangement with various dynamics (f, ff, mf) and articulations (acc, sfz). The tempo is marked 'rit.' at the beginning and end of the section.

Figura 5 – Primeiro ato [comp. 84-108] – Dança

3.2.4 Segunda dança (3ª cena)

A segunda dança, com um carácter quase “ballet/canção”, está ligada ao carácter fragmentado de um *ostinato* permanente. Nesta dança tentei aproximar os movimentos sonoros aos de uma bailarina, agora mais concentrados nos movimentos circulares dos ombros, realizados com leveza, verticalidade corporal, uma postura ereta e disciplinada, valorizando desta forma mais os movimentos da bailarina do que qualquer outro elemento nesta dança. A dança é equilibrada pelo tema (figura 6), caracterizado por efeitos instrumentais (surdina). De uma forma estilizada pretende retratar o máximo de pormenores da menina para que esta possa ser identificada através dos seus diferentes estados de espírito que vão sendo representados no tempo e no espaço da dança. O tema é sustentado pela técnica de estratificação, isto é, por um contraponto sobreposto em camadas.

Figura 6 – Primeiro ato [comp. 111-171] – Ballet/Canção

3.2.5 Terceira dança (3ª cena)

Esta secção é antecedida de uma pequena introdução construída a partir da secção inicial, como podemos verificar na figura 7. Nesta incluí alguns elementos novos, cuja função é dar ênfase ao elemento natural, o vento. Esse elemento caracteriza o rodopiar da menina, servindo assim como elo de ligação para a dança, que intitulei de “Valsa”.

Figura 7 – Primeiro ato [comp. 172-190] – Introdução à terceira dança

A valsa confere um carácter de leveza, assim como a simplicidade da orquestração, a harmonização, bem como a melodia, pretendem realçar os sentimentos da personagem contidas no conto, fazendo que esta aos poucos se vá humanizando, como podemos ver na figura 8.

The image shows a musical score for a play, specifically the first act, measures 192-190, titled 'Terceira dança' (Third Dance). The score is for a waltz, indicated by the tempo marking 'Valsa' and a quarter note equal to 120 beats. The score is divided into two systems, each with first and second endings. The first system includes dynamics like 'mf' and 'f', and markings like 'mf en soul.' and 'mf en soul.'. The second system includes the marking 'So à 2ª VEZ'. The instruments listed are Narrator, Choir, Violin, Flute, Clarinet in Bb, Alto Sax, Trumpet in Bb, Trombone, Bassoon, and Vibraphone.

Figura 8 – Primeiro ato [comp. 192-190] – Terceira dança

3.2.6 Segundo ato – diálogo entre a avó Alice e a menina de papel (4ª/5ª cena)

O segundo ato coincide com a quarta e a quinta cena e a quarta e a quinta projeção. Este ato diferencia-se do primeiro por se tratar essencialmente de um momento um pouco mais teatral. O monólogo do primeiro ato dá agora lugar ao diálogo entre as duas personagens do conto, a avó Alice e a menina de papel, que, até ao momento, não era mais do que uma boneca e agora ganha vida e inicia o diálogo com a avó.

Musicalmente, continuei a recorrer a um estilo contrapontístico, agora um pouco mais fragmentado, de forma a poder dar continuidade ao conto e sentido de personificação às personagens. Essa personificação é obtida através de gestos musicais que acompanham os movimentos das duas personagens como: o *glissando* no violino para imitar o desenho da boca na boneca (figura 9); os movimentos sonoros ondulatórios criados pela flauta transversal e pelo clarinete a partir de duas linhas melódicas subtis, acompanhados por uma harmonia simples realizada pelo vibrafone, imitam os movimentos ondulatórios dos lábios da menina (figura 10).

A estrutura composicional apresenta uma paleta agora mais consistente, conduzindo-nos à vivência de duas identidades, a menina e a avó que dialogam e se interrogam.

40

Menina 1

Avó 2

Choir

Violin

Flute

Clarinet in B \flat

Alto Sax

Trumpet in B \flat

Trombone

Bassoon

Vibraphone

Com es-te lá-pis de cor va-mos re-sol-ver o as-sun-to num ins-tan-te.

va-mos re-sol-ver o as-sun-to num ins-tan-te.

mp

f

vib. pto (1 $^{\circ}$ po)

Figura 9 – Segundo ato [comp. 40-48] – A personificação da menina de papel

Figura 10 – Segundo ato [comp. 49-58] – A personificação da menina de papel

3.2.7 Canção “Quero ter riscos” [Secção A] (6ª cena)

Após o longo diálogo entre as duas personagens do conto entramos na sexta cena e na sexta projeção onde incluí a primeira canção da obra. Nesta primeira canção pretendo retratar a humanização da menina como descrita no conto.

O tema melódico apresentada na figura 12 foi construído com base na técnica serial. O coro apresenta agora um diálogo musical centrado num cromatismo que conduz as palavras, cromatismos esses criados a partir da última nota de cada frase musical. A harmonia é realizada pelo vibrafone que acompanha a melodia com um *cluster* formado por notas retiradas da linha melódica, formando como que um centro tonal. Toda esta envolvência sonora simboliza os desejos e as vontades de alguém que se descobre a si mesma.

As sonoridades longas que caracterizam a canção remetem-nos para a vontade da avó em querer que a menina se tornar real. A orquestra e o coro, para além de apresentarem a melodia, têm a também função de narrador (homodiegético).

$\text{♩} = 55$
Q. QUERO TER RISCOS

Menina 1
 Que-ro ter ris-cos na mi-nha pele-de pa-pel.

Avó 2

Choir
 Que-ro ter Pele-de pa-pel.

Violin

Flute

Clarinet in B \flat

Alto Sax

Trumpet in B \flat

Trombone

Bassoon

Vibraphone

150

Menina 1
 Que-ro um ma-pa que me fa-ça des-co-brir i-men-sos te-sou-ros. Que-ro ser co-mo tu!

Avó 2

Choir
 fa-ça des-co-brir

Violin

Flute

Clarinet in B \flat

Alto Sax

Trumpet in B \flat

Trombone

Bassoon

Vibraphone
 vibrato (1 $^{\text{a}}$ posição)

Figura 11 – Segundo ato [comp. 142-154] – Canção “Quero ter riscos” [Secção A]

3.2.8 Terceiro ato (7ª cena)

O terceiro ato introduz a sétima cena e a sétima projeção correspondente. Neste terceiro ato o principal objetivo foi integrar os jovens alunos como participantes da produção. O seu envolvimento no coro foi fundamental para a aproximação entre todos os participantes envolvidos no projeto no sentido em que a prática coral adquiriu a função agregadora. Neste sentido, Dias afirma o seguinte:

O fenómeno coral [...] cumpre a sua função agregadora. Evidentemente, as pessoas procuram porque gostam de música, aprendem a apreciar e vivenciar a música durante a sua trajetória de vida, mas, ao mesmo tempo para fazerem amigos, para saírem da solidão e, sobretudo, para se sentirem parte de um grupo. (Dias, 2011, p. 196)

Considere este o momento propício para a inclusão das canções.

3.2.9 Canção “Partiram à descoberta” (8ª cena)

A canção “Partiram à descoberta” corresponde à oitava cena e à oitava projeção. A escala de *blues* (*blue note*), ritmos sincopados e o emprego de acordes sucessivos com sétimas e nonas foram elementos musicais utilizados com mais frequência nesta canção. Outro aspeto é a forma da canção, que está dividida em duas secções contrastantes: a primeira secção [Secção A] marcadamente rítmica e uma segunda secção [Secção B] mais melódica mas nunca perdendo o sentido rítmico, terminando com uma pequena coda (figura 12). A forma jazzística de compor esta canção tenta distanciar-se das restantes pelo estilo e forma, sair do seu mundo e viajar para outro totalmente diferente.

The image displays a musical score for the song "PARTIRAM À DESCOBERTA" in 4/4 time, with a tempo marking of 100. The score is written for a large ensemble, including a vocal line (labeled "Voz") and various instruments: Menina 1, Avô 2, Choro, Violon, Flute, Clarinet in Bb, Alto Sax, Trumpet in Bb, Trombone, Bassoon, and Vibraphone. The vocal line includes lyrics in Portuguese. The score is divided into two main sections, A and B, with a coda at the end. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and dynamic markings like *f* (forte) and *mf* (mezzo-forte).

Figura 12 – Terceiro ato [comp. 25-46] – Canção “Partiram à descoberta”

3.2.10 Canção “Cartas de amor” (9ª cena)

Na nona cena e nona projeção inseri a canção “Cartas de amor”. Tem um carácter romanesco, porém é uma fusão de ideias e recursos composicionais, que dão à canção uma impressão de viagem indefinida. Nela inclui escalas modais, escalas tonais, cigano-húngara e hispano-árabe.

Na secção A, utilizo essencialmente uma organização sonora baseada na escala hispano-árabe e modal em lídio transposto. Na secção B utilizo essencialmente uma organização modal em dórico transposto e recorro também à forma polifónica do cânone a três vozes. Na secção C faço uma coda ou secção final em que recorro a uma organização sonora tonal em progressão de ré maior, passando por ré menor, e termino em ré dórico (figura 13).

O confronto de todos os elementos musicais apresentados anteriormente sugere que estes são agentes de uma ação, transportados numa viagem imaginária intrínseca e de retorno a uma consciência perdida.

men 50

Menina 1

Avô 2

Choir

Violin

Flute

Clarinet in Bb

Alto Sax

Trumpet in Bb

Trombone

Bassoon

Vibraphone

Con sord.

mp

ff

p

arco

Figura 15 – Terceiro ato [comp. 100-118] – Secção final

3.3 Implementação do projeto – preparativos para a produção

Depois de concluída a parte da criação musical foi possível dar início aos preparativos para a produção. Nesta secção faço uma descrição de todas as etapas do processo de uma forma sequencial e de acordo com o plano previsto inicialmente e representado nos quadros que se seguem.

Este primeiro cronograma representa o primeiro plano entregue aos participantes sobre os diferentes momentos que decorreram entre os dias 5 de maio e 26 de julho.

1º CRONOGRAMA – Preparativos para a produção						
6 de maio de 2013 a 26 de julho de 2013						
		MAIO		JUNHO		JULHO
1	4ª		S		2º	INÍCIO DE PRODUÇÃO (TRABALHO POR PARTES)
2	5ª		D		3ª	
3	6ª		2ª		4ª	
4	S		3ª		5ª	
5	D		4ª		6ª	
6	2ª	DEFINIÇÃO E ATRIBUIÇÃO DE TAREFAS AO PESSOAL ENVOLVIDO NO PROJETO	5ª	ORIENTAÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO	S	
7	3ª		6ª		D	
8	4ª		SAB		2ª	ENSAIOS DE CENA ENSAIOS DE ORQUESTRA (SEPARADOS)
9	5ª		DOM		3ª	
10	6ª		2º		4ª	
11	S		3ª		5ª	
12	D		4ª		6ª	ENSAIO À ITALIANA
13	2º		5ª		S	
14	3ª		6ª		D	
15	4ª		S		2ª	ENSAIOS DE CENA E ORQUESTRA
16	5ª		D		3ª	
17	6ª		2º	MARKETING	4ª	
18	S		3ª		5ª	
19	D		4ª		6º	
20	2º		5ª		S	
21	3ª		6ª		D	
22	4ª		S	DIVULGAÇÃO	2ª	MONTAGEM
23	5ª		D		3ª	ENSAIO TÉCNICO
24	6ª		2º	PRÉ-PRODUÇÃO (IMPRESSÃO DAS PARTES – DEFINIÇÃO DE FIGURINOS E CENÁRIOS)	4ª	ENSAIO GERAL
25	S		3ª		5ª	ENSAIO DE IMPRENSA
26	D		4ª		6ª	1ª e 2ª RECITA 15H00/21H30
27	2º		5ª		S	
28	3ª		6ª		D	
29	4ª		S		2ª	
30	5ª		D		3ª	
31	6ª				4ª	

Quadro 1 – Preparativos para a produção

3.3.1 Caracterização do contexto

A caracterização do contexto de implementação deste project encontra-se dividida em dois subcapítulos: a caracterização das instituições e a caracterização dos seus intervenientes.

3.3.1.1 Caracterização das instituições

A implementação do projecto decorreu entre 6 de maio de 2013 e 26 de julho de 2013 e teve lugar no Conservatório de Música de Felgueiras.

Neste sentido foram essenciais as parcerias estabelecidas com um conjunto de instituições do concelho de Felgueiras, parcerias essas fundamentais no processo ensino/aprendizagem, no desenvolvimento e crescimento dos alunos, professores e de uma comunidade carenciada culturalmente. Desta forma, cada entidade contribuiu de forma direta ou indireta na conceção do projecto. O Conservatório de Música de Felgueiras e a Escola de Música Artmusic – Berço da Cultura da Lixa, através da participação dos seus alunos e professores na constituição da orquestra e do coro, a Casa das Artes de Felgueiras através da cedência do espaço para os ensaios e récitas e dos seus técnicos de som e luz, a Escola Profissional de Felgueiras na realização das filmagens e registos fotográficos dos ensaios e récitas, e da Câmara Municipal de Felgueiras no marketing e divulgação pelos meios de comunicação.

3.3.1.2 Caracterização dos intervenientes

A peça foi apresentada no auditório do Conservatório de Música de Felgueiras e na Escola de Música Artmusic – Berço da Cultura da Lixa, tendo participado: um grupo de 25 alunos, dos quais 18 pertenciam ao coro e 7 fizeram parte da orquestra; 6 professores, que acumularam diferentes funções durante o projecto, como: maestro da orquestra e do coro; elementos da orquestra; atrizes; entre outras. Dois professores da Escola Profissional de Felgueiras ficaram encarregues das filmagens e registos fotográficos. A Casa das Artes de Felgueiras disponibilizou 1 técnico de som e um técnico de luz.

3.3.2 Caracterização das atrizes

Relativamente à escolha das atrizes, senti a necessidade, de além dos professores de música, ter alguém com alguma experiência e conhecimentos específicos na área do teatro. Nesse sentido recorri a duas professoras das referidas escolas já com alguma experiência no ramo da representação e cenografia.



Figura 16 – Atrizes (a menina de papel – Avó Alice)

3.3.3 Caracterização da orquestra e do coro

A orquestra e o coro incluiu nove instrumentistas, entre alunos e professores. O critério utilizado na escolha dos músicos da orquestra teve em conta o grau que frequentavam e o seu nível performativo. A direção artística ficou a cargo do professor de piano. O coro foi constituído por alunos das duas escolas: 10 alunos do Conservatório de Música de Felgueiras e 20 alunos da Artmusic – Berço da Cultura da Lixa. A direção dos coros ficou a cargo do professor de coro.



Figura 17 – Orquestra e coro

3.3.4 Caracterização dos figurinos

Os figurinos foram idealizados e concebidos por alguns encarregados de educação, que tiveram o cuidado em enquadrar os trajas com o conto, respeitando as orientações dadas pelos técnicos de luz no que diz respeito às cores das roupas.

3.3.5 Caracterização dos cenários

Os cenários ficaram a cargo dos professores e alunos das escolas envolvidas. Tendo em mente o título do conto, *A menina de papel*, foi inevitável e fundamental que toda a construção dos cenários fosse baseada e inspirada na utilização e manipulação do papel. Desta forma foi realizada uma recolha de papel, caixas de cartão, tarifas e jornais em algumas superfícies comerciais do concelho de Felgueiras (Worten, Staples, Hospital Agostinho Ribeiro e Santa Casa da Misericórdia de Felgueiras, Jornal de Notícias), que amavelmente e de forma gratuita cederam o referido material para a construção dos cenários. Posteriormente e mediante a disponibilidade dos

professores e alunos, iniciámos a construção dos cenários com a limpeza (limpeza das caixas e tarifas e colagem dos jornais) e construção dos cenários com a forragem do chão do palco da CAF na sua totalidade com jornais. O passo seguinte foi a construção da caixa de cartão presente em palco. Seguidamente construámos um balão de arame, que foi forrado com jornais, e uma caixa de cartão mais pequena para representar a viagem da Avó Alice e da menina de papel. Um cadeirão, um candeeiro e várias bonecas foram gentilmente cedidos por diversas avós de alunos e professores. Por último, quero referir a tela ao fundo do palco onde foram projetadas as imagens de fundo com as ilustrações retiradas do conto da ilustradora (Anabela Dias). Só com o envolvimento da comunidade escolar foi possível construir de uma forma original e quase sem custos os cenários.



Figura 18 – Construção dos cenários



Figura 19 – Cenários

3.4 Os processos de produção do espetáculo – Apresentações públicas

Para uma produção de teatro musical é essencial uma boa organização e uma boa gestão do tempo para que os participantes tenham a oportunidade de se organizarem nas suas tarefas diárias, quer profissionais quer pessoais.

3.4.1 Gestão do tempo

Uma organização eficaz do tempo pode ajudar a estabelecer elos de confiança e simultaneamente melhorar relacionamentos entre instituições, aumentando a produtividade das mesmas. Um outro aspeto importante na gestão do tempo é a definição de áreas de interesse comum, isto é, reunir e trabalhar em conjunto com as instituições parceiras pode fortalecer a confiança entre as mesmas.

Assim é importante encontrar um equilíbrio entre todas as partes de forma a fazer uma gestão correta do tempo para atingir o sucesso, para isso é de evitar excessos de compromissos para que as instituições possam trabalhar eficazmente.

2º CRONOGRAMA – Ensaios no mês de julho					
DIA/MÊS	HORA	LOCAL	ORQUESTRA	CORO	PERSONAGENS
05/07	10H00/13H00	CMF	Entrega de partituras	Entrega de partituras	Entrega de partituras
08/07	10H00/13H00	CMF	Ensaio de orquestra	Ensaio de Coro	
10/07	10H00/13H00	CMF	Ensaio de orquestra	Ensaio de Coro	
12/07	10H00/13H00	CMF	Ensaio de orquestra	Ensaio de Coro	
15/07	10h00/13h00 14H30/17H30	CMF	Ensaio de Orquestra Ensaio de Orquestra	Ensaio de Coro	
16/07	10h00/13h00 14H30/17H30	CMF	Ensaio de Orquestra Ensaio de Orquestra	Ensaio de Coro Ensaio de Coro	
17/07	10h00/13h00 14H30/17H30	CMF	Livre Ensaio Orquestra	Livre Livre	Livre Ensaio de Personagens
18/07	10h00/13h00 14H30/17H30	CMF	Ensaio Orquestra Ensaio Orquestra	Ensaio Coro Ensaio Coro	Ensaio de Personagens Ensaio de Personagens
22/07	10h00/13h00 14H30/17H30	CASA DAS ARTES	Livre Descarga material	Livre Descarga material	Livre Descarga material
23/07	10h30/13h00 14H30/17H30	CASA DAS ARTES	Montagem cenário Ensaio Técnico	Montagem cenário Ensaio Técnico	Montagem cenário Ensaio Técnico
24/07	10h00/13h00 14H30/17H30	CASA DAS ARTES	Ensaio Técnico	Ensaio Técnico	Ensaio Técnico
25/07	10H00	CASA DAS ARTES	Ensaio geral Ensaio de Imprensa	Ensaio geral Ensaio de Imprensa	Ensaio geral Ensaio de Imprensa
26/07	15H00	CASA DAS ARTES	1ª Récita	1ª Récita	1ª Récita
26/07	21H30	CASA DAS ARTES	2ª Récita	2ª Récita	2ª Récita

Quadro 2 – Ensaios no mês de julho

No primeiro encontro com os alunos e professores envolvidos no projeto foi realizada uma apresentação dos mesmos através de um jogo musical onde cada um falou um pouco de si. Este momento revelou-se de extrema importância porque criou um espírito de grupo e serviu como elo de integração entre os alunos e professores das duas escolas envolvidas no projeto. Após a apresentação, foi entregue um cronograma a cada um dos intervenientes onde constava um plano de ensaios e das récitas. Os cronogramas permitiram a toda comunidade envolvida no projeto uma melhor organização e gestão do tempo despendido para o mesmo. Desta forma foi possível gerir todo o processo de uma forma sistematizada e organizada.

Posteriormente, elaborei um cronograma de ensaios semanais para o mês de julho, com a indicação das horas de ensaio e de descanso dos intervenientes. Em relação a este cronograma tive em conta as características, as necessidades e o ritmo de trabalho dos intervenientes como podemos verificar no quadro 3.

3º CRONOGRAMA								
Plano de estudo								
9H30 10H00	10H00 10H30	10H30 11H00	11H00 11h30	11H30 13H00	13h00 14h30	14H30 16H00	16H00 16H30	16H30 17H30
Preparação do espaço para os ensaios	Exercícios de relaxamento aquecimento	Leitura das partituras	Intervalo	Leitura das partituras	Almoço	Leitura das partituras	Intervalo	Leitura de partituras e preparação do próximo ensaio

Quadro 3 – Plano de estudo

Quero realçar que estes cronogramas foram criados tendo como objetivo principal organizar, orientar e disciplinar um grupo de trabalho, com o intuito de atingir os objetivos propostos e que os mesmos sofreram pequenas alterações no decorrer dos ensaios.

3.4.2 Criação das cenas

Para a criação das cenas White (1999) refere o seguinte em relação à participação e dinâmica de todos os participantes durante os ensaios: “The advantage are obvious; in this way the rehearsal time is used very efficiently, and the actors are kept as busy and stimulated as possible (White, 1999, p. 71). Nesta fase, as duas atrizes tiveram um papel fundamental no planeamento dos ensaios individuais e em conjunto de forma a sentirem-se motivadas.

Um outro aspeto importante foi a marcação das cenas no palco para um melhor posicionamento das atrizes. Spolin (1992) afirma: “A marcação natural é possível com um grupo de qualquer idade ou nível de experiência. Nem o ator nem o amador precisam andar pelo palco desajeitadamente, agarrando-se a objetos ou móveis, espalhando temor e desconforto pela plateia (Spolin, 1992, p. 297). Neste sentido foram colocadas marcas de posicionamento em palco que serviram de referência.



Figura 20 – Marcações de cena

3.4.3 Criação das coreografias

O movimento das crianças desde a tenra idade até se tornarem adultos tem uma extrema importância nas suas vidas, “Música e movimento do corpo são tão naturais como o fenómeno da proporção humana”(Abril, 2011, p. 92). Na mesma linha de pensamento Moorhead and Pond afirmam que “in fact, movement may be among the first response to music noting children's propensity to move as they produce music, some researchers have claimed the two behaviors might be one and the same” (Moorhead and Pond *apud* Abril, 2011, p. 92).

Citando ainda Gifford, “others contend that the inherent properties of music create the real or imagined sense of movement. For example, philosopher Steven Davies claims that (movement is heard in music) and is “experienced as significantly similar to human behavior” (Gifford, 2003, p. 132). Outros afirmam que as propriedades inerentes da música criam um sentido real ou imaginário de movimento, como por exemplo, o filósofo Steven Davies, que afirma que "o movimento é ouvido na música" e é "experimentado como significativamente semelhante ao comportamento humano" (Davies *apud* Abril, 2011, p. 92).



Figura 21 – Coreografias

3.4.4 Adereços, objetos das cenas e figurinos

Os adereços e objetos de cena são elementos importantes para a compreensão do conto por parte do público. Neste sentido os adereços e objetos de cena podem adquirir um papel tão importante como a do ator num espetáculo. Pode ajudar a definir a personagem interpretada pelo ator, criar uma atmosfera através das formas, cores, texturas, pode transmitir uma época, uma situação social, cultural, política de uma região e até mesmo o estilo da personagem e o seu perfil psicológico. Para Ghisleri (1012), “o figurino tem com funções básicas definir o personagem interpretado pelo ator e ajudar a estabelecer o tema, ideia e atmosfera criada pelo diretor/produtor”; “através dele se cria uma linguagem através das formas, cores, texturas, transmite a época, a situação económica política e social, indica a região ou cultura, estilo do personagem, estação climática, aspeto psicológico, enfim os elementos necessários para passar ao espectador o sentido do espetáculo, devendo mostrar as relações entre todos os personagens” (Ghisleri, 2012).

Atendendo à importância dos adereços e objetos de cena, fizemos uma lista do material necessário e procedemos à recolha e construção de outros, de forma a enriquecer visualmente o

espetáculo e criar em volta das personagens uma noção espacial mais abrangente. Em relação aos figurinos o processo foi o mesmo: foram dadas sugestões de roupa para cada personagem, e procedemos à criação e laboração dos mesmos.

3.4.5 Ensaios gerais

Após a conclusão da parte criativa passámos aos ensaios gerais no palco da Casa das Artes de Felgueiras. Nesta fase dos ensaios foi necessária a presença de todos os intervenientes, músicos, coristas, equipa de cenografia, técnico de audiovisual, técnico de Luz e operadores de câmara para as filmagens e recolha de imagens. Foi fundamental a presença nos ensaios gerais da equipa técnica de audiovisuais e luz, pois estes técnicos já possuíam bastante experiência na realização deste tipo de eventos e também ajudaram na construção de cenários, nas marcações das cenas e no manuseio dos adereços em palco.

Estes ensaios serviram também para corrigir erros quer cénicos, musicais, teatrais e memorização dos textos.

Nestes ensaios, quando se detetavam erros, estes eram registados e, em momentos oportunos, com um mínimo de interrupções e de forma a não quebrar o ritmo dos ensaios, eram corrigidos e aperfeiçoados para que no fim pudessemos alcançar um bom nível de desempenho e dinâmica do espetáculo.



Figura 22 – Ensaios gerais

3.4.6 Apresentações públicas

Nos dias das apresentações, os alunos, para se prepararem e se concentrarem, chegavam duas horas antes do início do espetáculo. Depois de uma última preparação e arrumação do palco todos os intervenientes do espetáculo eram chamados ao palco para uma atividade de aquecimento e relaxamento, para aquecer as vozes, preparar os instrumentos, aliviar a ansiedade e nervosismo do momento e estimular a concentração e a autoconfiança para a obtenção de um bom desempenho artístico.

A primeira apresentação foi realizada no dia 26 de julho de 2013, na Casa das Artes de Felgueiras, pelas 15h30. Por se tratar de uma matiné, esta apresentação foi direcionada essencialmente para alunos dos infantários e escolas do Conselho de Felgueiras. Iniciada a apresentação do primeiro espetáculo, foi possível notar um certo nervosismo por parte dos alunos, pois tratava-se da primeira apresentação realizada por eles. No entanto, com o decorrer do espetáculo, foram adquirindo confiança, acabando por conseguir uma boa performance. Naturalmente, por ser o primeiro de dois concertos, aconteceram erros naturais, que acontecem

mesmo nos meios profissionais como: desafinações, esquecimento do texto, movimentos em palco trocados, que não comprometeram de forma alguma o resultado final.

A segunda apresentação realizou-se no mesmo dia 26 de julho de 2013 pelas 21h30, na Casa das Artes de Felgueiras, agora direcionada para um público geral e toda a comunidade. Conscientes dos erros da primeira apresentação, corrigidos os mesmos e perante uma sala repleta de assistência, e motivados pela boa prestação na primeira apresentação, os alunos e professores desinibiram-se de tal forma que, ao longo de todo o espetáculo, foram obtendo manifestações de apoio e satisfação por parte do público através de aplausos.



Figura 23 – Apresentações públicas

4 Métodos de avaliação do projeto

Partindo da questão de investigação e dos objetivos propostos para a presente dissertação, optou-se por uma metodologia qualitativa (na modalidade de investigação-ação) com a componente de observação participante, na medida em que fui o autor da composição musical e simultaneamente participante ativo do projeto, e também porque o objetivo desta investigação é compreender o fenómeno em estudo e não generalizar os resultados obtidos (Bogdan & Biklen, 1994). Assim sendo, procurou-se estudar, a partir do contexto, de que forma o conto infantil na comunidade e o teatro musical podem influenciar o desenvolvimento das crianças participantes, sendo os resultados apenas um objeto de estudo. Neste sentido, para Bogdan & Biklen, uma abordagem qualitativa não pretende avaliar mas sim, “compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critérios eles o julgam” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 287). Seguindo esta linha de pensamento, neste paradigma não se pretende pesquisar verdades absolutas, mas sim obter informações, analisá-las e interpretá-las posteriormente. A principal finalidade é a resolução de um problema para a qual não há na teoria soluções previamente estabelecidas.

4.1 Método de investigação

Quanto ao método de investigação recorri à investigação descritiva que implica estudar, compreender e explicar a situação do objeto de investigação. Os dados para a investigação foram recolhidos através de um questionário. A informação recolhida diz respeito às opiniões dos inquiridos relativamente à sua participação no teatro musical e à pertinência do projeto para a comunidade.

4.2 Análise de conteúdo

Para uma investigação desta natureza, podem ser reunidas entrevistas, registos de observação, documentos escritos, fotográficos e vídeos com o objetivo de compreender esses mesmos dados.

O método de tratamento de informação escolhido foi a análise de conteúdo através das entrevistas, registos fotográficos e vídeo.

Em relação à análise das respostas obtidas através dos questionários, depois de realizada uma leitura prévia e analisado os conteúdos das respostas, foram criadas categorias. A

categorização das respostas permite deduzir o pensamento e comportamento dos entrevistados. Estas metodologias permitem analisar o comportamento do ponto de vista do entrevistado, explorar, descrever e induzir como os inquiridos interpretam determinadas questões.

4.3 Abordagem no terreno – A entrevista

As entrevistas foram realizadas a oito participantes, à autora e à ilustradora do conto perfazendo um total de dez, dos quais oito do sexo feminino, dois do sexo masculino. As entrevistas foram realizadas aos entrevistados após o final da última récita. “A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigado desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen 1994, p. 134). O tipo de entrevistas que utilizei foram as entrevistas semiestruturadas. Este tipo de entrevistas permite, além das questões previamente estabelecidas, a inclusão de outras possibilitando ao entrevistador e entrevistado um ambiente natural e a partilha de informações que não estavam previstas anteriormente. De acordo com Bogdan & Biklen “quando o entrevistado controla o conteúdo de forma demasiado rígida, quando o sujeito não consegue contar a sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135). Assim sendo, as questões da entrevista eram de certa forma maleáveis e abordavam as sensações e emoções vivenciadas com a realização do projeto *A menina de papel*, conforme o guia das entrevistas disponível no anexo 1. As questões colocadas aos inquiridos foram estudadas de forma a serem suscetíveis de respostas diretas ou breves mas simultaneamente de desenvolvimento, caso fosse o desejo do entrevistado.

4.4 A escolha dos inquiridos

Relativamente à escolha dos inquiridos, este representa apenas uma parte dos elementos participantes do projeto. O critério para a escolha dos inquiridos teve em conta o envolvimento direto e indireto dos mesmos através da sua performance no projeto. A escolha dos inquiridos recaiu sobre a escritora, a ilustradora, e os participantes ativos no projeto, quatro professores e quatro alunos. A abordagem aos entrevistados foi realizada após as récitas.

4.5 Questões das entrevistas colocadas à escritora, à ilustradora e participantes

As questões apresentadas foram realizadas no sentido de recolher no terreno dados suscetíveis de poderem ser comparados, analisados e de poder responder a um determinado problema. Neste sentido Quivy & Campenhoudt (1995) dizem o seguinte:

O objetivo da entrevista é responder à pergunta de partida. Para este efeito, o investigador formula hipóteses e procede às observações que elas exigem. Trata-se em seguida de verificar se as informações recolhidas correspondem de facto às hipóteses, ou, noutros termos, se os resultados observados correspondem aos resultados esperados pela hipótese. (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 211)

O propósito desta fase de análise das informações é a sua verificação empírica, o segundo propósito é interpretar os factos e rever as hipóteses para que o investigador esteja em condições de sugerir e aperfeiçoar o modelo de análise e até propor pistas de reflexão e de investigação para o futuro (Quivy & Campenhoudt, 1995).

As questões colocadas através da entrevista à escritora, à ilustradora e aos participantes foram abertas, concedendo aos entrevistados algum espaço de manobra, embora correndo de certa forma o risco de alguns desvios por parte dos entrevistados. O objetivo foi obter uma opinião e uma impressão geral no que concerne aos aspetos positivos e negativos desta experiência. As questões foram aceites por todos os entrevistados que, de forma geral, falaram abertamente sem se desviarem do objetivo da mesma. Com estas questões foi-me possível recolher testemunhos da experiência de cada um neste processo.

4.5.1 Questões colocadas à escritora e à ilustradora

- 1) Como foi para si participar desta experiência?
- 2) No que diz respeito à relação texto/música/ilustração, acha que ambas se articularam?
- 3) Qual foi o momento mais significativo para si neste projeto? Porquê?
- 4) O que vai guardar desta experiência?

4.5.2 Questões colocadas aos professores participantes

- 1) Como foi para si participar desta experiência?

- 2) Qual foi o momento mais significativo para si neste projeto? Porquê?
- 3) Quais as principais dificuldades que encontrou?
- 4) Quais as soluções que encontrou para ultrapassar as dificuldades?
- 5) Aponte alguns fatores que contribuíram para o crescimento dos alunos?
- 6) Este tipo de atividade vai de encontro às necessidades do ensino artístico especializado?

4.5.3 Questões colocadas aos alunos participantes

- 1) Como foi para si participar desta experiência?
- 2) Qual foi o momento mais significativo para si neste projeto? Porquê?
- 3) Quais as principais dificuldades que encontrou?
- 4) Quais as soluções que encontrou para ultrapassar as dificuldades?
- 5) O que aprendeu com a sua participação neste projeto?
- 6) O que vai guardar desta experiência?

5 Análise e avaliação dos resultados por áreas temáticas

No presente capítulo farei uma análise e uma avaliação, por áreas temáticas, das entrevistas realizadas a um grupo representativo dos participantes no projeto.

Neste sentido, dividi esta análise em cinco áreas temáticas: A arte na educação e no desenvolvimento do aluno; Educação através da arte; Efeitos das atividades artísticas numa comunidade; Transversalidade nas artes; Conclusão.

5.1 A arte na educação e no desenvolvimento do aluno

Relativamente à questão cinco, colocada aos professores, “Aponte alguns fatores que contribuíram para o crescimento dos alunos?”, pretendi identificar os traços mais importantes desta experiência, e de que forma este tipo de atividade pode contribuir para o desenvolvimento da formação do aluno.

“O facto de a composição musical ser original, composta a pensar nos músicos (alunos do CMF), na história e no público, e permitir a envolvimento de outras instituições da comunidade, num sentido mais lato – o concelho. Ainda sobre a composição musical, a escrita com diferentes técnicas permitiu o contacto dos alunos com uma linguagem “nova” e diferente para alguns deles. Um outro fator foi a escolha da história, que ajuda a refletir sobre valores sociais, o que é sempre uma mais-valia para o crescimento dos alunos. Numa outra perspetiva, a própria experiência de participar “por dentro” na realização do espetáculo, permitiu aos alunos compreender e vivenciar toda a organização necessária para a realização do espetáculo: desde ensaios da orquestra e do coro em separado, depois em conjunto; alteração dos arranjos, em alguns casos pontuais; ensaios com solistas; realização e colocação de cenários; testes de som, luz, etc.” (Professor 1)

“Penso que todo o processo contribuiu para o crescimento dos alunos, daí ouvir(mos) dizer o ‘jamais esqueceremos este musical’” (Professor 2)

“Tocar/cantar em grupo. A vertente social/humana que este espetáculo transparece, contacto com música contemporânea.” (Professor 3)

“O simples facto de os alunos poderem tocar ao lado de profissionais e professores é um fator motivacional grande que contribui fortemente para o seu desenvolvimento enquanto músicos. Também poderem participar num tipo de espetáculo diferente do habitualmente desenvolvido ao longo do ano letivo ajuda-os nesse crescimento.” (Professor 4)

Em relação a esta questão as opiniões são muito semelhantes na medida em que os quatro professores inquiridos consideram que este tipo de espetáculo contribui para o crescimento e desenvolvimento do aluno enquanto músico, apontando fatores como: a motivação dos participantes, no sentido em que estes fruíram de um contacto direto com artistas profissionais de diferentes áreas artísticas; de integração, pelo facto de os participantes se sentirem próximos do projeto no sentido em que estiveram diretamente envolvidos em todo o processo organizativo; de linguagem, na medida em que os alunos tiveram uma oportunidade de estar em contacto e de uma forma mais próxima com a música contemporânea; de socialização, representada no conto e transposto para um teatro musical através do tocar e cantar em grupo.

No que diz respeito à questão cinco colocada aos alunos “O que aprendeu com a sua participação no projeto?”, esta questão está relacionada com a questão cinco, colocada aos professores, e obteve-se as seguintes respostas:

“Aprendi como funciona um musical por dentro, a sua organização, e aprendi a estar em palco nestas ocasiões.” (Aluno 1)

“Aprendi novos métodos de escrita musical, com sons que combinam entre si.” (Aluno 2)

“A colaborarmos uns com os outros, a trabalharmos em grupo e acima de tudo ganharmos experiencia no campo do musical e teatral.” (Aluno 3)

“Aprendi a trabalhar com uma equipa e a aprender mais sobre a música.” (Aluno 4)

Mais uma vez as respostas foram relativamente idênticas, e apontaram como fatores principais os seguintes: música como conhecimento, na medida em que tiveram a oportunidade de aprender como organizar um teatro musical, a participação prática no teatro musical e no saber estar em palco; linguagem musical, através da aquisição de conhecimentos musicais novos; socialização, através do trabalho realizado em equipa ao longo de todo o processo, desde a conceção até às apresentações públicas.

Da leitura realizada às respostas, pode-se deduzir que este tipo de eventos comunitários podem dar motivação aos alunos através de experiências práticas concretas, possibilitando a abertura de novos caminhos de aprendizagem, desenvolver um espírito criativo e simultaneamente desenvolver capacidades de trabalhar em equipa. Assim sendo, esta questão fez-me refletir um pouco mais profundamente em relação à prática real desta prática comunitária, à motivação que este tipo de espetáculo pode suscitar numa comunidade, não só no saber artístico com também na criação de vínculos, respeito mútuo, confiança e amizade criada em torno dos participantes. Outro aspeto a retirar desta questão prende-se com o facto de este tipo de atividade artística dotar aos alunos de competências que lhes permitem ser mais autónomos nas suas vidas profissionais futuras.

5.2 Educação através da arte

A arte na educação é ainda um campo de aprendizagem pouco explorado e um paradigma didático pedagógico a estimular quer individualmente, quer socialmente numa determinada comunidade. Neste sentido é de realçar a importância da educação através da arte no contexto educativo como ficou saliente nas respostas à questão seis, colocada aos professores: “Este tipo de atividade vai de encontro as necessidades do ensino artístico especializado?” Com a presente questão pretendi compreender quais as potencialidades deste tipo de atividades no ensino artístico e, por outro lado, perceber como os professores se posicionam relativamente à uma prática pedagógica em torno de atividades realizadas no decorrer do ano letivo fazendo parte do plano curricular. As respostas a esta questão foram as seguintes:

“Creio que sim, cada vez mais. Adorava que pudéssemos pegar numa história, todos os anos e fazer o mesmo.” (Professor 1)

“Sem dúvida que sim!! Digo mais... Este tipo de atividade faz falta.” (Professor 2)

“Sim, sem dúvida. Os alunos deveriam ter muito mais experiências enriquecedoras como esta. Crescem não só musicalmente mas também a nível cognitivo para outras áreas e socialmente.” (Professora 3)

“Naturalmente, primeiro porque espetáculos desse género conseguem chegar com sucesso a um público mais novo, contribuindo para a sua aculturação e consequentemente despertando interesse para um futuro ingresso no ensino artístico especializado. A nível dos alunos

participantes, estes espetáculos contribuem fortemente para o seu desenvolvimento técnico e musical criando músicos mais capazes.” (Professor 4)

Relativamente a esta questão as opiniões são muito idênticas na medida em que os quatro professores inquiridos se posicionam favoravelmente à prática deste tipo de atividades. Neste sentido, e em conformidade com Bresler (1996), já citado em no enquadramento teórico, pode-se enquadrar neste contexto, “As artes como orientação social”, em que é valorizado o aspeto social e os elos que se criam entre a comunidade e a escola; por outro lado, também “As artes como subservientes às disciplinas académicas”, no sentido em que contribui para a aquisição de novos conhecimentos não só musicais como também em outras áreas.

No que diz respeito à questão seis colocada aos alunos, “O que aprendeu com a sua participação no projeto?”, esta questão também esta relacionada com a questão seis colocada aos professores, e obteve-se as seguintes respostas:

“Tudo, desde os momentos de trabalho e concentração até aos momentos de diversão e descontração.” (Aluno 1)

“O ambiente entre alunos e professores, as memórias dos almoços e jantares onde se juntavam todos os alunos e docentes para conviver.” (Aluno 2)

“Tudo obviamente, em todos os projetos que participo quer seja teatro musical ou qualquer outro tipo de projeto, fica sempre algo. E desta história guardei que devemos lutar pelos nossos sonhos e não desistir!” (Aluno 3)

“O que aprendi, amigos e o momento do concerto.” (Aluno 4)

As respostas a esta questão também são idênticas entre os alunos; no entanto, diferem das respostas dos professores no sentido em que, para os alunos, este tipo de atividade assume outro tipo de funções já mencionadas no enquadramento teórico, nomeadamente por Merriam (1964), que referencia as dez funções da música, e das quais enquadraria neste ponto as seguintes: a função de expressão emocional, quando se referem aos sonhos, às memórias; a função de diversão, quando se referem ao convívio entre alunos e professores; a função de comunicação, referente à mensagem passada através do conto e da música quando se refere: “e desta história guardei que devemos lutar pelos nossos sonhos e não desistir”.

Das respostas obtidas pelo grupo de professores e alunos entrevistados pode-se inferir que estas diferem em alguns aspetos já mencionados anteriormente mas que, no que diz respeito ao essencial, este tipo de atividades pode desenvolver a criatividade dos alunos e, ao mesmo tempo, estimular o prazer de ensinar e aprender.

5.3 Efeitos das atividades artísticas numa comunidade

As atividades artísticas podem ser um meio para um indivíduo ou uma comunidade expressarem as suas emoções e sentimentos através da criatividade e empenho nas funções para as quais são solicitados, e ao mesmo tempo servir como um meio de promoção do processo de ensino / aprendizagem de uma forma ativa. Neste sentido na resposta à questão três: “Qual foi o momento mais significativo para si no projeto? Porquê?”, é de salientar a grande diversidade nas respostas e as várias perspetivas diferenciadas apresentadas nas mesmas.

Para a maioria dos inquiridos as apresentações públicas foram o momento mais significativo, pelo facto de estarem a apresentar um trabalho desenvolvido ao longo de um período de tempo e que extravasava o âmbito da sala de aula. Outro momento que obteve relevo foi a referência à terceira parte peça, momento esse que corresponde a uma participação mais ativa do coro com os principais temas e que , em termos de cenários, corresponde à visita à caixa de cartão e à viagem. Um outro momento que teve também impacto nos participantes foram as semanas de preparação que antecederam as apresentações públicas. Apenas um inquirido não encontrou um momento significativo.

A esta questão quero ainda realçar o bem-estar presente em todos os intervenientes e a sociabilização que recordaram e partilharam no final e posteriormente as recordações despoletadas pelas apresentações públicas da peça.

“Há sempre vários momentos... Um deles, pessoalmente, foi uma semana depois ter tido a oportunidade de ouvir as crianças da Santa Casa da Misericórdia de Felgueiras (Sala dos 5 Anos, com a Educadora Regina Oliveira) a contarem-me a história que viram e ouviram, “tin-tin por tin-tin”; com pormenores sobre a história, as personagens, as músicas, o cenário, ... Maravilhoso!!...” (Professor 2)

5.4 Transversalidade nas artes

Em relação à questão 1, “como foi para si participar desta experiência?”, nota-se o enfoque na transversalidade, um tema que se vem abordando nas diferentes áreas de ensino regular e artístico.

“Para além da surpresa, é muito emocionante quando alguém pega num texto escrito por nós e o transforma com muito sentido estético e sensibilidade numa obra musical e teatral. Sou uma defensora desta associação de artes e acredito no sentido da mistura. Foi, acima de tudo, uma experiência muito enriquecedora.” (Escritora)

“Foi uma experiência pedagógica, musical, social, emocional, etc. Um livro do Plano Nacional da Leitura, uma família musical: o Conservatório de Música de Felgueiras e a participação especial da escola ArtMusic – Berço da Cultura da Lixa, uma direção artística “a tempo inteiro”, um público dos 2 aos 80, ... Completamente enriquecedora!! (Professor 1)

Neste sentido, e no que diz respeito ao ensino artístico, a articulação dos diferentes saberes, de forma a potenciar o processo pedagógico tornando-o mais dinâmico e prático, e a construção do conhecimento não deve ser centrados apenas em termos científicos mas também em termos práticos. Sendo assim, há que assegurar ao aluno uma aprendizagem baseada na prática embora nem sempre seja fácil criar as condições para que tal aconteça. A transversalidade entre as diferentes artes pode ser essencial no processo de ensino/aprendizagem na educação artística.

5.5 Gestão/diagnóstico/análise das dificuldades e soluções encontradas

No que concerne à questão três, “Quais as principais dificuldades que encontrou?”, as respostas foram diferenciadas entre os inquiridos. Com o intuito de conhecer quais as principais dificuldades na implementação do projeto foi possível concluir que as principais dificuldades prenderam-se com temas relacionadas com: a conciliação dos horários para os ensaios, e as diferenças de ritmos de aprendizagem, nomeadamente com a grande diversidade encontrada nas faixas etárias dos participantes e os diferentes graus de ensino, que variavam entre o pré-escolar e o oitavo grau. Um outro aspeto referido foi a junção das diferentes partes que constituem uma obra de teatro musical e que combina seguintes componentes: a interpretação teatral, da qual fazem parte as performances da dança, encenação e canto; a música e a letra que, juntas, podem ser consideradas como o

objetivo principal que se pretende atingir com o teatro musical; o enredo, que corresponde à secção mais dramática do espetáculo.

“Conjugação de horários, por estar a tratar de vários assuntos relativos ao ano letivo seguinte e por estar noutra escola também.” (Professora 1)

“Diferenças de ritmo de aprendizagem e desenvolvimento entre os músicos profissionais e alunos.” (Professor 4)

Em relação aos alunos as principais dificuldades prenderam-se com questões de leitura musical relacionadas com as partituras.

“O mais difícil foram alguns problemas rítmicos, devido à constante mudança de compasso.” (Aluno 1)

Em relação à questão quatro “Quais as soluções que encontrou para ultrapassar as dificuldades?” as respostas foram diferentes entre os inquiridos, que apontaram várias soluções para as ultrapassar.

“Encontrar um equilíbrio entre todos os assuntos e negociar horários, quando possível.” (Professora 1)

“O maestro responsável soube gerir bem o trabalho efetuado e naturalmente o apoio dos professores ajudaram a ultrapassar essas dificuldades.” (Professor 4)

Em relação às soluções encontradas pelos alunos estes apontaram como principal solução estudar as partituras.

“Estudar com calma e tirar as dúvidas com o maestro.” (Aluno 1)

Foi referida a forma como ultrapassaram essas mesmas dificuldades, através de um equilíbrio entre todos os assuntos nomeadamente na negociação dos horários entre todos os intervenientes, trabalho em equipa, uma boa gestão na distribuição das tarefas, o apoio dos professores envolvidos e o estudo individual.

6 Conclusão

Partindo da questão de investigação, o presente trabalho encerra em si um objetivo, o de perceber de que forma o conto infantil na comunidade e o teatro musical podem contribuir para o desenvolvimento e bem-estar de uma comunidade e simultaneamente satisfazer as necessidades sentidas no ensino artístico especializado. Assim sendo, foi fundamental a opinião dos entrevistados, os quais responderam a um questionário através do qual foi possível colocar hipóteses, e discutir os resultados à luz do enquadramento teórico.

Para abordar os objetivos propostos foi planificado e implementado um projeto de teatro musical com um grupo de vinte e cinco alunos, sete professores, um técnico de luz e um técnico audiovisual, dois operadores de câmara, e pós-produção. Este trabalho foi uma coprodução realizada em parceria com: Câmara Municipal de Felgueiras; Casa das Artes de Felgueiras; Conservatório de Música de Felgueiras; Artmusic – Berço da Cultura da Lixa e Escola Profissional de Felgueiras. Teve os apoios das seguintes entidades: Editora Trinta por uma Linha; Jornal de Notícias; Florista “A Nova Flor”.

Neste sentido todas as parcerias estabelecidas entre as diversas entidades envolvidas no projeto revelaram-se fundamentais na promoção deste evento, permitindo aos jovens variadas experiências artísticas que podem encaminhar e contribuir para uma melhor formação e integração na sociedade. Um outro aspeto importante foi a participação dos professores, fundamental no que diz respeito à criação de condições necessárias para que os jovens pudessem disfrutar e partilhar as suas experiências e vivências.

Os resultados obtidos na presente investigação corroboram o que os autores já citados no enquadramento teórico afirmam, uma vez que de facto este tipo de trabalhos contribuem para o bem-estar dos alunos.

Sendo assim, e após a análise e avaliação dos resultados das áreas temáticas, pode-se concluir que, o entusiasmo e o empenho demonstrado por parte de toda a comunidade envolvida na atividade é uma mais-valia na formação dos alunos. Este trabalho foi muito gratificante, motivador e importante no sentido em que deu a oportunidade para desenvolver um trabalho em conjunto, podendo futuramente constituir a base para desenvolver outros trabalhos semelhantes.

De uma forma geral, todos os inquiridos participantes consideraram esta experiência enriquecedora, gratificante, interessante e divertida. Neste sentido, verificou-se que a atividade despertou o interesse e a motivação dos participantes desde o início até às apresentações públicas.

Os dados obtidos através das entrevistas demonstram um grande interesse por parte dos participantes, que ficaram ansiosos por novas apresentações. Em relação à autoestima os

participantes demonstraram grande satisfação ao longo de todo o processo. Esta atividade teve um impacto nos níveis de confiança dos participantes e reforçou a sua autoestima. Ao nível das interações sociais, pode-se constatar o estabelecimento de interações sociais positivas entre participantes envolvidos no projeto.

O desenvolvimento de atividades como esta ajudam os jovens a lidar com desafios novos que lhes são colocados e, neste sentido, a criação e implementação de novos desafios pode contribuir para preparar melhor o futuro dos jovens, enriquecendo a sua formação e aumentando a sua capacidade de superar as dificuldades de um mercado de trabalho futuro.

É cada vez mais importante trabalhar de uma forma conjunta, em parcerias e em prol de uma melhor educação e preparação dos jovens, sensibilizar e consciencializar toda a comunidade para este tipo de atividades onde a criatividade, a expressividade, a sociabilidade são aspetos necessários e que de certa forma contribuem e ajudam os jovens a encontrar caminhos novos para o seu futuro.

A componente teórica aplicada a uma prática performativa ajuda a serve de complemento à formação do aluno.

Em relação às dificuldades encontradas, estas centraram-se nomeadamente na gestão do tempo para os ensaios, dificuldades técnicas nas diferentes áreas artísticas, dificuldades de comunicação entre algumas entidades, aliadas ainda a alguma falta de experiência nesta área da minha parte e também por parte de todos aqueles estiveram envolvidos no projeto.

Mesmo assim, estes contratempos foram superados e ultrapassados com maior ou menor dificuldade ao longo de todo o processo e não impediram a sua concretização. Permitiu-me abrir e alargar horizontes e, de certa forma, adquirir algumas ferramentas para que, em situações análogas, possa contornar os obstáculos que possam surgir futuramente.

Como conclusão gostaria de citar Virgílio Melo que, no final da segunda récita, mencionou o seguinte:

a grande poetisa Sophia de Mello Breyner dizia a propósito do seu trabalho para crianças “as crianças são crianças mas não são estúpidas” [...]. É bom ver que há bastante gente em Felgueiras por esse Portugal fora, que faz trabalhos de qualidade, que não partem do princípio que sabem que as crianças gostam, mas que estão à sua escuta e nomeadamente em relação a parte pedagógica e que podem fazer música interessante para as crianças e que as crianças podem executar e que não perde nem uma vírgula do seu interesse musical [...]. (Melo. V., Vídeo, 2013).

Para concluir e como já tinha sido referenciado anteriormente por outros autores, ainda há muito a explorar neste campo e acredito que futuramente se venham a desenvolver mais trabalhos

nesta área. Antes de terminar quero realçar que a presente investigação foi uma mais-valia para mim, que aprendi muito com esta investigação e que acredito venha a ser muito útil na minha vida profissional e pessoal.

7 Bibliografia

Abril, C. (2011). Music, Movement, and Learning. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (p. 92-129). Oxford: Oxford University Press.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Colwell, R., & Richardson, C. (2002). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Dias, L. M. M. (2011). *Interações nos processos pedagógicos da prática coral: Dois estudos de caso*. 222f. 2011. Tese de Doutoramento em Música. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Guimarães, T. (2010). *A menina de papel*. Porto: Editora trinta por uma linha.

Hallam, S., (2011). Effective partnership working in music education: Principles and practice. *International Journal of Music Education*.(p. 154-171)

Higgins, L. (2010). Representação de prática: música na comunidade e pesquisa baseada nas artes. *Revista ABM* 23(março), V. 23 (p. 7-14).

Hummes, M. J. (2004) Porque é importante o ensino da música ? Considerações sobre o ensino da música na sociedade e na escolar. *Revista da ABEM*, 11(setembro), V. 11 (p. 17-24).

Leavy, P. (2009). (Ed.) *Method Meets Art: Arts Based Research Practice*. New York: Guilford Press.

McNif, S. (2008). Art-based research. In J. G. Knowles & A. L. Cole (Eds.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research* (p. 29-40.). London: Sage.

Merriam, A. O. (1964). *The Anthropology of Music*. Evanston: Northwestern University Press.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.

Schippers, H. (2009). *Facing the Music: Shaping Music Education from a Global Perspective*. New York: Oxford University Press.

Seidel, K. (2002). A Review of Research in Theater, Dance, and other Performing Arts Education. Implication for music. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (p. 977-985). Oxford: Oxford University Press.

Spolin, V. (1992). *Improvisação para teatro*. São Paulo: Perspectiva.

Velben, K., & Olsson, B. (2002). Community Music: Towards an International Overview. In R. Colwell & C. P. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp-730-753). Oxford: Oxford University Press.

White, M. (1999). *Staging a Musical*. London: A & C Black.

Anexos

Anexo 1 – Entrevistas

Entrevista colocada à escritora

1) Como foi para si participar desta experiência?

Para além da surpresa, é muito emocionante quando alguém pega num texto escrito por nós e o transforma com muito sentido estético e sensibilidade numa obra musical e teatral. Sou uma defensora desta associação de artes e acredito no sentido da mistura. Foi, acima de tudo, uma experiência muito enriquecedora.

2) No que diz respeito à relação texto/música/ilustração, acha que ambas se articularam?

Sim, de forma muito positiva. Aliás, se alguma vez tivesse imaginado ser possível dar sonoridade ao texto, teria que ser algo muito diferente e surpreendente, como foi.

3) Qual foi o momento mais significativo para si neste projeto? Porquê?

A emoção acompanhou-me ao longo de todo o espetáculo, mas a partir da visita à caixa até à partida em balão ainda foi maior. A intensidade da interpretação na parte final foi excecional. De referir que os cenários e a caracterização das personagens estavam perfeitos!

4) O que vai guardar desta experiência?

Sinto um orgulho enorme, não só no livro, mas em todos os que deram corpo ao espetáculo. São experiências deste género, com qualidade e que implicam esforço por quem se aventura em arriscar e concretizar projetos artísticos, que dão sentido ao trabalho de escrita e semeiam em quem assiste e participa a vontade de ler por prazer. Representa um novo olhar sobre a leitura e os seus múltiplos sentidos.

Entrevista colocada à ilustradora

1) Como foi para si participar desta experiência?

Achei interessante ver como interpretaram “A Menina de Papel”. Foi outra linguagem e outro ambiente a abordar a história.

2) No que diz respeito à relação texto/música/ilustração, acha que ambas se articularam?

Penso que sim. A música levou-nos a um ambiente de uma certa nostalgia, que coincide com a história. Fiquei surpreendida por ver como conseguiram fazer tão bem a Menina de Papel e a avó. Gostei dos figurinos. O facto de algumas ilustrações do livro terem sido projetadas no cenário, também resultou muito bem.

3) Qual foi o momento mais significativo para si neste projeto? Porquê?

O momento mais significativo foi aquele em que a menina e a avó voam pelo mundo porque consegue superar emotivamente esse mesmo momento no livro.

4) O que vai guardar desta experiência?

Ver um livro adaptado para um musical é uma forma de tomar consciência que há muitas formas de contar a mesma história. Assistir a esse momento no palco foi um privilégio.

Entrevista colocada ao professor 1

1) Como foi para si participar desta experiência?

Boa e interessante.

2) Qual foi o momento mais significativo para si neste projeto? Porquê?

A apresentação ao público, pelo facto de ser no dia dos avós, uma história sobre avós, e no final as autoras da história e das ilustrações partilharem com o público as suas vivências para a realização do livro.

3) Quais as principais dificuldades que encontrou?

Conjugação de horários, por estar a tratar de vários assuntos relativos ao ano lectivo seguinte e por estar noutra escola também.

4) Quais as soluções que encontrou para ultrapassar as dificuldades?

Encontrar um equilíbrio entre todos os assuntos e negociar horários, quando possível.

5) Aponte alguns fatores que contribuíram para o crescimento dos alunos.

O facto de a composição musical ser original, composta a pensar nos músicos (alunos do CMF), na história e no público, e permitir a envolvimento de outras instituições da comunidade, num sentido mais lato - o concelho. Ainda sobre a composição musical, a escrita com diferentes técnicas permitiu o contacto dos alunos com uma linguagem “nova” e diferente para alguns deles. Um outro fator foi a escolha da história, que ajuda a refletir sobre valores sociais, o que é sempre uma mais-valia para o crescimento dos alunos. Numa outra perspectiva, a própria experiência de participar “por dentro” na realização do espetáculo, permitiu aos alunos compreender e vivenciar toda a organização necessária para a realização do espetáculo: desde ensaios da orquestra e do coro em separado, depois em conjunto; alteração dos arranjos, em alguns casos pontuais; ensaios com solistas; realização e colocação de cenários; testes de som, luz, etc.

6) Este tipo de atividade vai de encontro às necessidades do ensino artístico especializado?

Creio que sim, cada vez mais. Adorava que pudéssemos pegar numa história, todos os anos e fazer o mesmo.

Entrevista colocada ao professor 2

1) Como foi para si participar desta experiência?

Foi uma experiência pedagógica, musical, social, emocional, etc. Um livro do Plano Nacional da Leitura, uma família musical: o Conservatório de Música de Felgueiras e a participação especial da escola ArtMusic – Berço da Cultura da Lixa, uma direção artística “a tempo inteiro”, um público dos 2 aos 80, ...

Completamente enriquecedora!!

2) Qual foi o momento mais significativo para si neste projeto? Porquê?

Há sempre vários momentos... Um deles, pessoalmente, foi uma semana depois ter tido a oportunidade de ouvir as crianças da Santa Casa da Misericórdia de Felgueiras (Sala dos 5 Anos, com a Educadora Regina Oliveira) a contarem-me a história que viram e ouviram, “tin-tin por tin-tin”; com pormenores sobre a história, as personagens, as músicas, o cenário, ... Maravilhoso!!...

3) Quais as principais dificuldades que encontrou?

Não sei se lhes chamo dificuldades... Mas, o “non-stop” de tudo o que é preciso fazer, ensaiar, pormenorizar, etc., em tempo “record”...

4) Quais as soluções que encontrou para ultrapassar as dificuldades?

Soluções... O trabalho de equipa...

5) Aponte alguns fatores que contribuíram para o crescimento dos alunos?

Penso que todo o processo contribuiu para o crescimento dos alunos, daí ouvir(mos) dizer o “jamais esqueceremos este musical”...

6) Este tipo de atividade vai de encontro às necessidades do ensino artístico especializado?

Sem dúvida que sim!! Digo mais... Este tipo de atividade faz falta...

Entrevista colocada ao professor 3

1) Como foi para si participar desta experiência?

Muito gratificante estar do lado do executante e não do professor.

2) Qual foi o momento mais significativo para si neste projeto? Porquê?

Os ensaios. Exaustivo, mas produtivo. Crescimento humano e profissional. Socialização com colegas e alunos.

3) Quais as principais dificuldades que encontrou?

Conciliar ensaios com coros, ensaios entre mim e a outra participante (Cristiana José) e tempo para fazer tudo o que espetáculo precisava: luzes, som, cenários, ensaios de naipe, arranjos, etc.

4) Quais as soluções que encontrou para ultrapassar as dificuldades?

Energia individual e criação de energia de grupo. Foi necessário também uma boa gestão na distribuição de tarefas, que se verificou que até ajuda externa era necessária. Daí este projeto envolver a comunidade: não só musicalmente mas também na construção de cenários, guarda-roupa, etc..

5) Aponte alguns fatores que contribuíram para o crescimento dos alunos?

Tocar/cantar em grupo. A vertente social/humana que este espetáculo transparece, contacto com música contemporânea.

6) Este tipo de atividade vai de encontro às necessidades do ensino artístico especializado?

Sim, sem dúvida. Os alunos deveriam ter muito mais experiências enriquecedoras como esta. Crescem não só musicalmente mas também a nível cognitivo para outras áreas e socialmente.

Entrevista colocada ao professor 4

1) Como foi para si participar desta experiência?

É sempre enriquecedor poder participar em espetáculos com estrutura e construção diferentes do que já tinha feito anteriormente. Dessa forma posso dizer que foi bastante positiva.

2) Qual foi o momento mais significativo para si neste projeto? Porquê?

A apresentação ao público. Pelo sucesso e qualidade da apresentação em si, apesar de todos os constrangimentos.

3) Quais as principais dificuldades que encontrou?

Diferenças de ritmo de aprendizagem e desenvolvimento entre os músicos profissionais e alunos.

4) Quais as soluções que encontrou para ultrapassar as dificuldades?

O maestro responsável soube gerir bem o trabalho efectuado e naturalmente o apoio dos professores ajudaram a ultrapassar essas dificuldades.

5) Aponte alguns fatores que contribuíram para o crescimento dos alunos?

O simples facto de os alunos poderem tocar ao lado de profissionais e professores é um factor motivacional grande que contribui fortemente para o seu desenvolvimento enquanto músicos. Também poderem participar num tipo de espetáculo diferente do habitualmente desenvolvido ao longo do ano lectivo ajuda-os nesse crescimento.

6) Este tipo de atividade vai de encontro às necessidades do ensino artístico especializado?

Naturalmente, primeiro porque espetáculos desse género consegue chegar com sucesso a um público mais novo, contribuindo para a sua aculturação e consequentemente despertando interesse para um futuro ingresso no ensino artístico especializado. A nível dos alunos participantes, estes espetáculos contribuem fortemente para o seu desenvolvimento técnico e musical criando músicos mais capazes.

Entrevista colocada ao aluno 1

1) Como foi para si participar desta experiência?

Foi muito bom e interessante, visto que nunca tinha participado num musical.

2) Qual foi o momento mais significativo para si neste projeto? Porquê?

Foi o trabalho magnífico e esforço que tivemos para que corresse tudo bem.

3) Quais as principais dificuldades que encontrou?

O mais difícil foram alguns problemas rítmicos, devido à constante mudança de compasso.

4) Quais as soluções que encontrou para ultrapassar as dificuldades?

Estudar com calma e tirar as dúvidas com o maestro.

5) O que aprendeu com a sua participação neste projeto?

Aprendi como funciona um musical por dentro, a sua organização, e aprendi a estar em palco nestas ocasiões.

6) O que vai guardar desta experiência?

Tudo, desde os momentos de trabalho e concentração até aos momentos de diversão e descontração.

Entrevista colocada ao aluno 2

1) Como foi para si participar desta experiência?

Foi uma boa experiência, que me ajudou a evoluir em vários aspectos.

2) Qual foi o momento mais significativo para si neste projeto? Porquê?

A semana de preparação. Porque estamos num ambiente bastante diferente do ano letivo, com companheirismo, onde todos se juntam para fazer o mesmo e onde todos lutam por fazer mais e o melhor possível.

3) Quais as principais dificuldades que encontrou?

A junção de algumas partes com orquestra.

4) Quais as soluções que encontrou para ultrapassar as dificuldades?

Juntar com alguns instrumentos em aulas de naipes e corrigir os erros existentes.

5) O que aprendeu com a sua participação neste projeto?

Aprendi novos métodos de escrita musical, com sons que combinam entre si.

6) O que vai guardar desta experiência?

O ambiente entre alunos e professores, as memórias dos almoços e jantares onde se juntavam todos os alunos e docentes para conviver.

Entrevista colocada ao aluno 3

1) Como foi para si participar desta experiência?

Eu adorei participar, aliás eu adoro participar neste género de projetos. Mesmo no participando como personagem, participar no coro, dar voz a diversas músicas do musical foi ótimo, foi uma experiência espetacular.

2) Qual foi o momento mais significativo para si neste projeto? Porquê?

Não tenho nenhum momento mais significativo. Eu gostei de todos os momentos do musical.

3) Quais as principais dificuldades que encontrou?

O pior era memorizar as letras das canções e a melodia.

4) Quais as soluções que encontrou para ultrapassar as dificuldades?

Trabalhar em casa a memorizar as letras, treiná-las em casa para poder nos ensaios sair bem.

5) O que aprendeu com a sua participação neste projeto?

A colaborarmos uns com os outros, a trabalharmos em grupo e acima de tudo ganharmos experiência no campo do musical e teatral.

6) O que vai guardar desta experiência?

Tudo obviamente , em todos os projetos que participo quer seja teatro musical ou qualquer outro tipo de projeto, fica sempre algo. E desta história guardei que devemos lutar pelos nossos sonhos e não desistir!

Entrevista colocada ao aluno 4

1) Como foi para si participar desta experiência?

Foi muito interessante, divertido e muito criativo.

2) Qual foi o momento mais significativo para si neste projeto? Porquê?

O momento do concerto, pois o ambiente era espetacular.

3) Quais as principais dificuldades que encontrou?

Não tive dificuldades, foi muito divertido.

4) Quais as soluções que encontrou para ultrapassar as dificuldades?

Não tive dificuldades.

5) O que aprendeu com a sua participação neste projeto?

Aprendi a trabalhar com uma equipa e a aprender mais sobre a música.

6) O que vai guardar desta experiência?

O que aprendi, amigos e o momento do concerto.

Anexo 2 – Declaração dos direitos de imagem



DECLARAÇÃO DE CEDÊNCIA DE DIREITOS DE IMAGEM



CONSERVATORIO
DE MÚSICA DE FELGUERAS

Eu, _____, Encarregado de Educação do
Aluno _____, com o bilhete de Identidade ou
Cartão de Cidadão nº _____, do Arquivo de identificação de
_____, emitido a ____/____/____, declaro que, autorizo o meu educando a
participar no teatro musical “A menina de papel”.

De acordo com a legislação em vigor e sem prejuízo do direito à intimidade e imagem
própria, concedo a autorização expressa e gratuita para a utilização de, fotografias e imagens
do meu educando, em locais públicos ou meios audiovisuais, que possam ser convenientes
e/ou necessários à realização do teatro musical.

Data: _____ de _____ 2013

Assinatura: _____

Anexo 3 – Ficha técnica



Ficha técnica



Autor: Teresa Guimarães

Composição: José Moura

Encenação: Cristiana José Rodrigues

Interpretação: Cristiana José – Menina da Papel, Daniela Costa – Avó Alice

Direção Musical: Duarte Cardoso

Direção Coral: Daniela Costa e Hélder Bento

Equipa de Cenografia: Duarte Cardoso, Daniela Costa, Cristiana José, Tó-Zé Marinho, João Tiago Fernandes, Emília Cunha, Silvana Azevedo, Jéssica Peixoto, Maria Beatriz Machado, Tiago Brito, Rita Dias, Ana Ferreira, Ana Almeida

Figurinos: Alice Queirós, Maria Sofia Costa

Projeção: Duarte Cardoso, a partir das ilustrações de Anabela Dias

Operação de câmara e pós-produção: Paulo Marques, Miguel Ferreira

Técnico de Luz: Pedro Fernandes

Técnico Áudio Visual: Márcio Magalhães

Co-Produção

Câmara Municipal de Felgueiras

Casa das Artes de Felgueiras

Conservatório de Música de Felgueiras

ArtMusic - Berço da Cultura da Lixa

Escola Profissional de Felgueiras

Apoios

Trinta por Uma Linha

Jornal de Notícias

Florista “A Nova Flor”

Serviços administrativos do Conservatório de Música de Felgueiras: Fátima Macedo, Sandra Costa

Coro e Orquestra

Alunos do Conservatório de Música de Felgueiras e da Escolar de Música Artmusic – Berço da Cultura da Lixa

Anexo 4 – Cartaz digital



Anexo 5 – Ilustrações

Ilustração nº 1



Ilustração n° 2



Ilustração nº 3

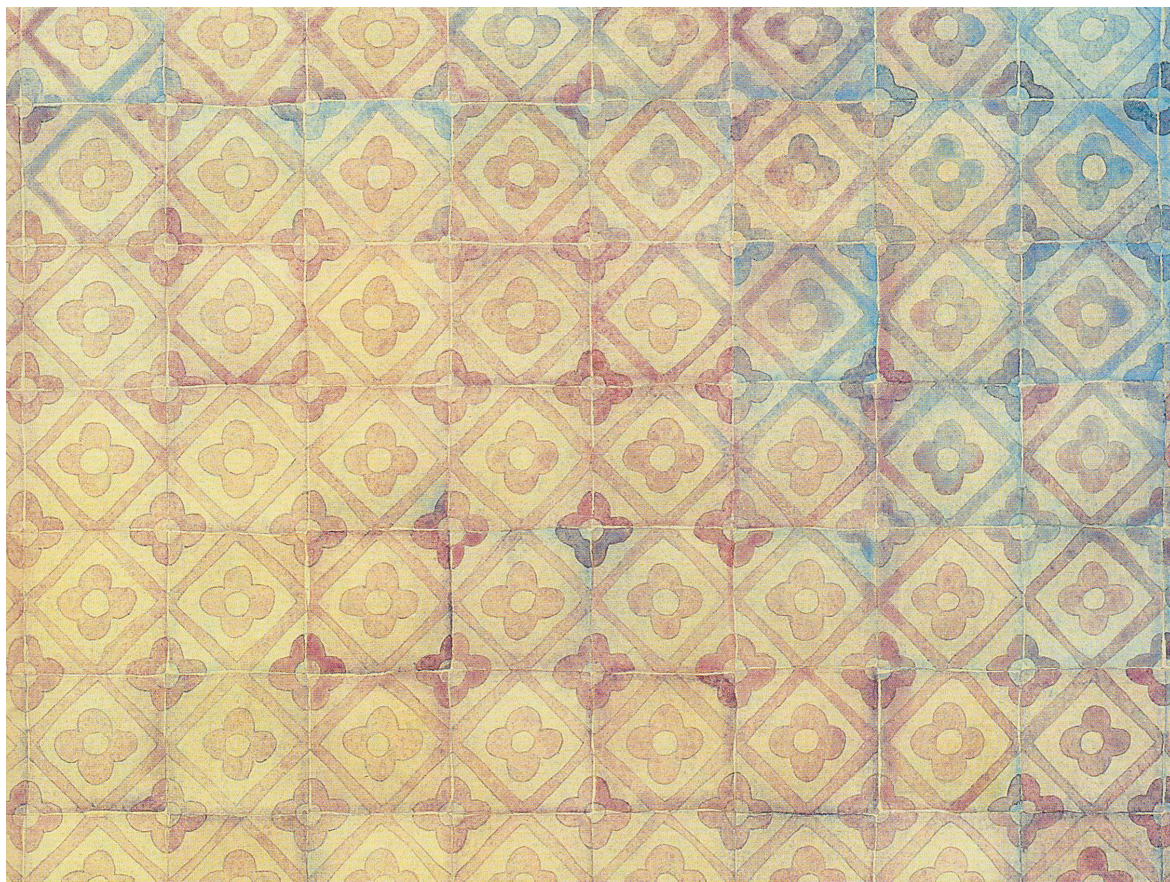


Ilustração n° 4

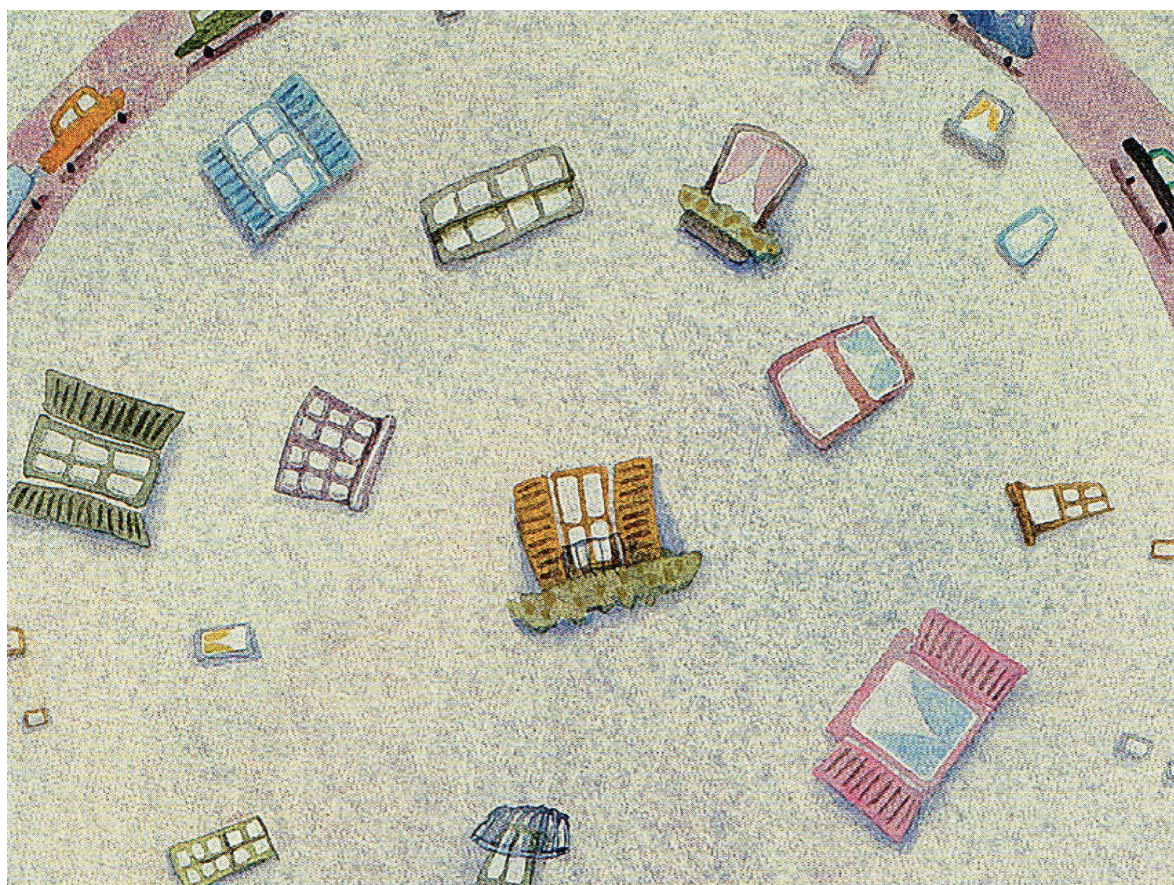


Ilustração nº 5

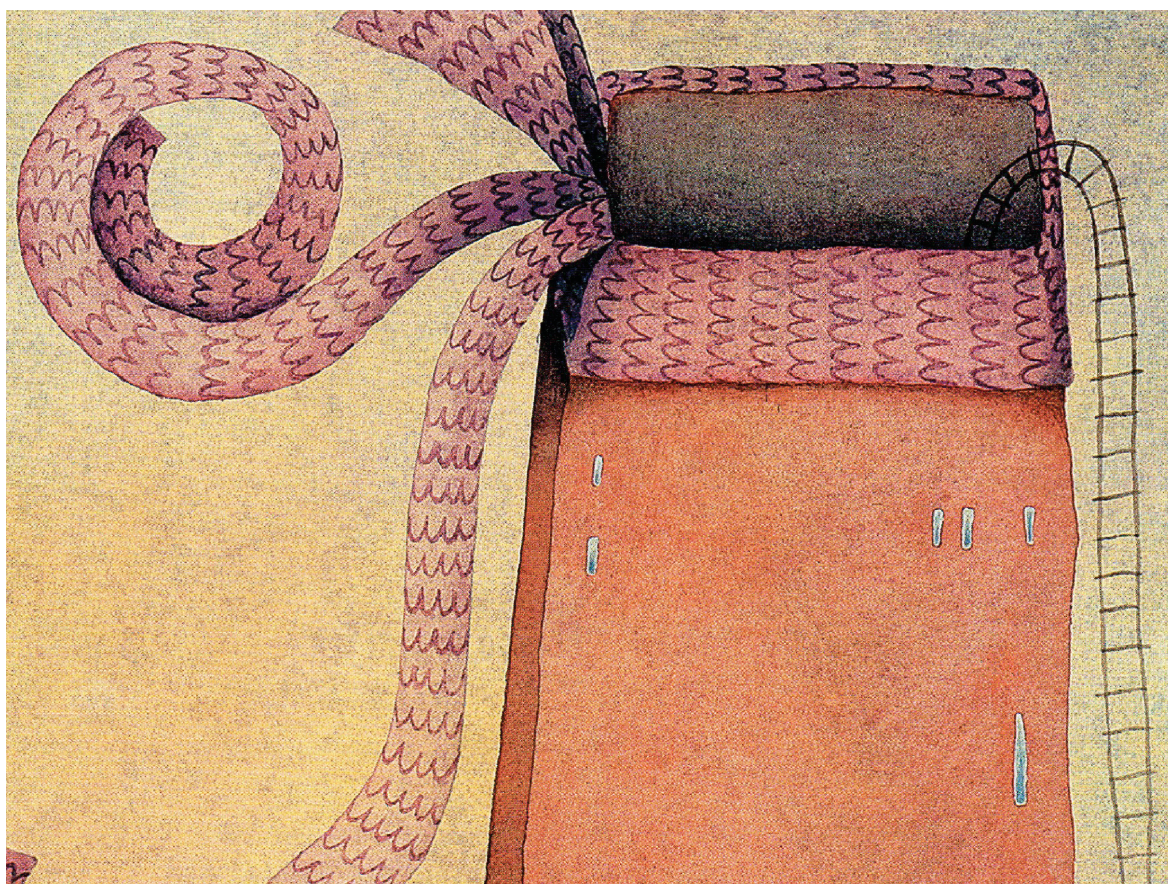


Ilustração n° 6



Ilustração n° 7

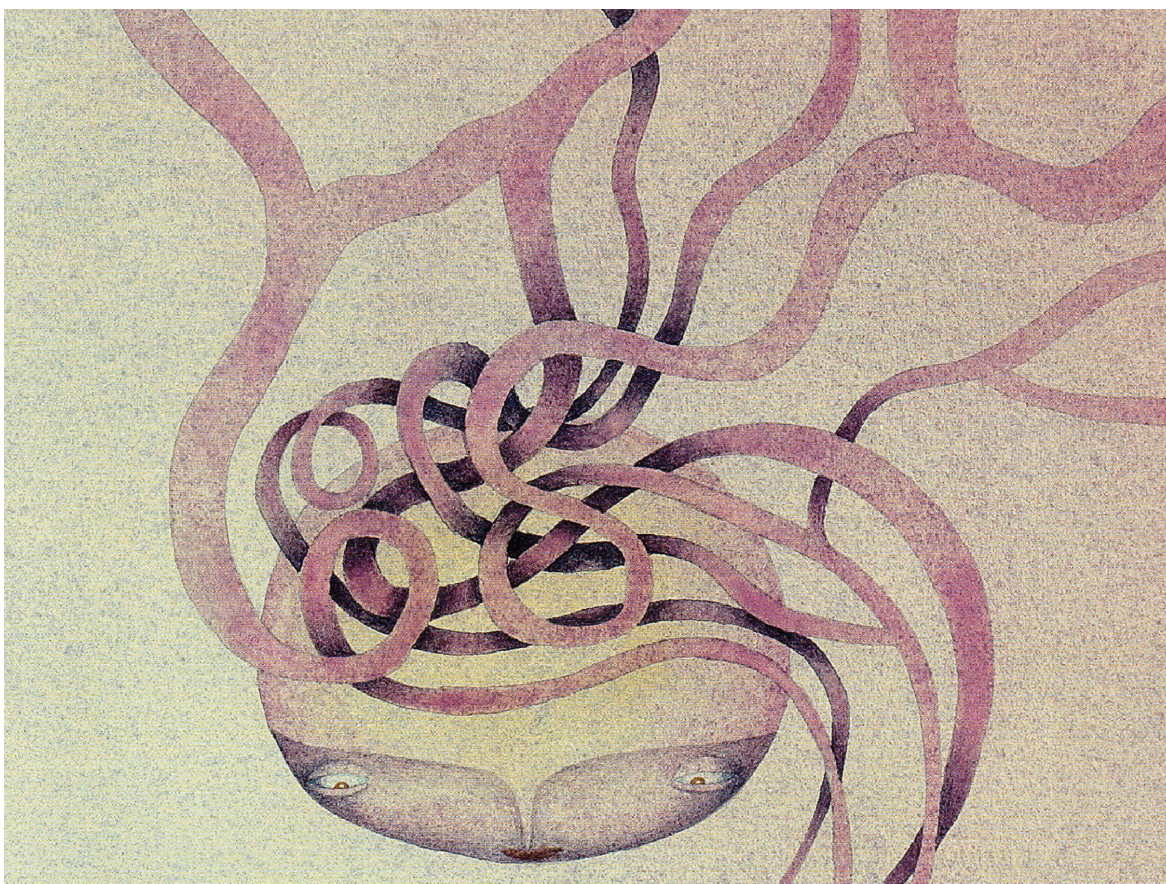


Ilustração n° 8



Anexo 6 – Livro do conto infantil A menina de papel

Anexo 7 – Partitura do teatro musical

Anexo 8 – DVD do teatro musical

Estes anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.
Queira por favor dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca.

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia
Universidade de Aveiro